

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 26

Київ – Полтава
2022

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. – 2022. – Вип. 26. – 276 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 № 13 від 3 жовтня 2022 р.)

Головний редактор

Вовк М. П., доктор педагогічних наук, професор

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, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сотська Г. І., д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Палеха О. М., к. пед. наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рецензенти

О. А. Лавріненко, доктор педагогічних наук, професор

В. І. Федоришин, доктор педагогічних наук, професор

Юліус Матульчик, доктор педагогічних наук, доцент (Словаччина)

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

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

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

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022
© Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2022

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 26

Kyiv – Poltava
2022

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. – 2022. – Is. 26. – 276 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 № 13 on 3 October 2022)

Editor-in-chief

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

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

Sotska H. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

Palekha O. M., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Reviewers

O. A. Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

V. I. Fedoryshyn, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

Julius Matulcik, Doctor of Pedagogy Sciences, Associate Professor (Slovakia)

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

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

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2022
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2022

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Rafał Piwowarski

Życie, praca i edukacja w czasie pandemii
(wybrane zagadnienia z perspektywy międzynarodowej)
(Життя, робота та освіта під час пандемії
(вибрані питання з міжнародними перспективами)).....9

Мирослава Вовк, Світлана Соломаха, Юлія Грищенко

Психолого-педагогічна і практична підготовка сучасного вчителя:
результати моніторингового дослідження30

Руслан Басенко

Від Античної “καλοκαγαθία” та Ренесансної “pietas litterata”
до постмодерної “holistic education”:
генеза ідеї цілісної освіти особистості58

Леонід Яременко

Поліпедагогічний принцип навчання Антоніо Сальєрі
та сучасне розуміння поліпедагогічної дійсності72

Ганна Товканець

Принципи професійного розвитку
як регулятивні норми практичної діяльності педагога85

Оксана Іванова

Особливості розвитку комунікативного компонента психологічної
готовності педагога НУШ до професійної діяльності94

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Bogusław Śliwerski

O skutkach «czarnej pedagogiki» i nadziei w rozwoju
jej kordialnej antytezy (Про вплив «чорної» педагогіки та надію
на розвиток її сердечної антитези).....103

Volodymyr Akatryni

Perioada «vieneză» a creației lui Eusebiu Mandicevschi
(«Віденський» творчий період у життєписі Євсевія Мандичевського).....116

Інна Гуржій, Дмитро Коришунів

Сучасна монументальна керамічна скульптура
в рекреаційному середовищі130

Наталія Дігтяр, Олексій Соболевський

Колір у техніках друкованої графіки.....137

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Halyna Sotska, Mykola Pichkur

Typology of continuity of paradigms of visual training
of specialists in art specialties
(Типологія наступності парадигм образотворчої підготовки
фахівців мистецьких спеціальностей)147

Віктор Бабенко, Олена Перепелиця

Навчальний рисунок у реаліях сучасної підготовки
майбутніх учителів образотворчого мистецтва156

Вікторія Юнда

Особливості формування компетентності
майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором..... 166

Едуард Головашич, Віталій Скакун, Юрій Кириченко

«Оркестровий клас» в системі освітніх компонентів
професійної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти
за спеціальністю «Музичне мистецтво»... .. 173

Ює Їн

Методичні передумови підготовки учителів музики
до навчання школярів мистецтва..... 183

Чжоу Тінтін

Методичні вектори культурної компетентності
в системі ключових компетентностей педагога-музиканта 194

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Sofiya Chovriy

Peculiarities of Sweden's teacher training system in the XXI century
(Особливості системи підготовки вчителів у Швеції в XXI столітті 206

Ольга Федій, Яна Макаренко, Тетяна Мірошніченко

Формування екологічної компетентності молодших школярів
засобами екологічної стежки 216

Olena Loputko, Vadym Bohutskyi, Ihor Romanov

Contemporary blended learning backgrounds of teaching English
for law enforcement (Викладання англійської мови
майбутнім працівникам правоохоронних органів
на основі сучасних технологій змішаного навчання)... .. 231

Лідія Лимаренко

Сертифікатна програма
«Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів»
в освітньому процесі Херсонського державного університету 241

Іван Дерда

Особливості професійної підготовки вокалістів
в умовах дистанційного навчання 251

РЕЦЕНЗІЇ

Лариса Лук'янова

Текст у дискурсі наукових студій
(рецензія на колективну монографію «Текст у дослідницьких парадигмах:
теорія і практика» / за заг. ред. О. М. Семенов.
Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2022. 248 с.)..... 261

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

Тетяна Благова

VI Всеукраїнська науково-практична конференція
«Художні практики та мистецька освіта
у кроскультурному просторі сучасності» 264

Відомості про авторів 268

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

Rafal Piwowarski

Life, work and education during a pandemic
(selected issues from an international perspective).....9

Myroslava Vovk, Svitlana Solomakha, Yuliia Hryshchenko

Psychological-pedagogical and practical modern teacher training:
results of the monitoring study30

Ruslan Basenko

From the Ancient “καλοκάγαθία” and the Renaissance “pietas litterata”
to the post-modern “holistic education”:
the genesis of the idea of holistic personal education58

Leonid Yaremenko

The polypedagogical principle of teaching by Antonio Salieri
and the modern understanding of polypedagogical effectiveness72

Hanna Tovkanets

Principles of professional development
as regulatory norms of the teacher's practical activity85

Oksana Ivanova

Features of the communicative component development
of the NUS teacher’s psychological readiness for professional activity94

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

Bogusław Śliwerski

On the effects of black pedagogy
and the hope of its cordial antithesis development103

Volodymyr Akatrini

“Viennese” creative period
in the Eusebius Mandyczewski’s biography116

Inna Gurzhii, Dmytro Korshunov

Modern monumental ceramic sculpture in a recreation environment130

Natalia Digtyar, Oleksiy Sobolevskyi

Color in the techniques of printed graphics137

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

Halyna Sotska, Mykola Pichkur

Typology of continuity of paradigms of visual training
of specialists in art specialties147

Viktor Babenko, Olena Perepelytsia

Educational drawing in the realities
of modern future fine arts teachers training.....156

Victoria Yunda

Features of formation of future music teacher's competence in working with children's choir 166

Eduard Golovashych, Vitaliy Skakun, Yuriy Kyrychenko

«Orchestra class» in the educational components system of the professional training of second-level higher education applicants majoring in «Music art» 173

Yue Ying

Methodical prerequisites for training music teachers to teach art to pupils 183

Zhou Tingting

Cultural competence methodical vectors in the system of a teacher-musician's key competences 194

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Sofiya Chovriy

Peculiarities of Sweden's teacher training system in the XXI century 206

Olga Fediy, Yana Makarenko, Tetiana Miroshnichenko

Formation of primary school children's environmental competence by means of the ecological trail 216

Olena Loputko, Vadym Bohutskyi, Ihor Romanov

Contemporary blended learning backgrounds of teaching English for law enforcement... 231

Lidiia Lymarenko

Certificate program «Organisation and directing of cultural and artistic projects» within the educational process of Kherson State University 241

Ivan Derda

Features of the professional vocalist training in the conditions of distance education.. 251

REVIEWS

Larysa Lukianova

The text in the discourse of scientific studies (review of the collective monograph "Text in Research Paradigms: Theory and Practice" / under the general editorship of O. M. Semenog. Sumy: Publishing House of A. S. Makarenko Sumy State State University, 2022. 248 p.)..... 261

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

Tatiana Blahova

VI All-Ukrainian scientific and practical conference "Art practices and art education in a cross-cultural space of modernity" 264

About the Authors 268

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.018.43:004:616-036.21]:303.43
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273085

Rafał Piwowarski, Warszawa
ORCID: 0000-0002-3126-8507

ŻYCIE, PRACA I EDUKACJA W CZASIE PANDEMII (WYBRANE ZAGADNIENIA Z PERSPEKTYWY MIĘDZYNARODOWEJ)

Wprowadzenie: Obecna na całym świecie pandemia ma daleko sięgające i na ogół negatywne skutki dla życia jednostek, gospodarki, pracy, edukacji i kontaktów międzyludzkich.

Cel badań: Celem artykułu jest prezentacja i analiza wyników międzynarodowych badań dotyczących wybranych zagadnień związanych z pandemią COVID-19, takich jak bezrobocie, praca zdalna, a przede wszystkim – ukazanie oddziaływań pandemii na szeroko pojętą edukację.

Stan wiedzy: Większość publikacji odnoszących się do problematyki związanej z obecną pandemią ma charakter wycinkowy, dotyczy jednego środowiska i na ogół odnosi się do węższej problematyki. Dostępne bazy wiedzy/danych – krajowych, regionalnych, międzynarodowych - umożliwiają podjęcie opracowań analitycznych, odnoszących się do kilku, niekiedy kilkudziesięciu państw. Analiza kilku międzynarodowych opracowań, pozwoliła w artykule ukazać w jaki sposób pandemia oddziałuje na życie i edukację.

Podsumowanie: W artykule przedstawiono tylko niektóre kwestie związane ze skutkami, jakie pandemia wywarła na większość sfer życia. Prawdopodobnie pojawią się nowe problemy i nowe opracowania, a do takich w sferze edukacyjnej z pewnością będą należały te, w których analizie powinny być poddane przede wszystkim zagadnienia dotyczące jakości nauczania, percepcji przyswojonej wiedzy i umiejętności.

Słowa kluczowe: pandemia; COVID-19; bezrobocie; praca i nauka zdalna; zamknięcie szkół.

Wprowadzenie. Obecna na całym świecie pandemia ma daleko sięgające skutki dla życia, gospodarki, pracy, edukacji i kontaktów międzyludzkich. Po pierwszej fali pandemii, po ograniczeniach i samoograniczeniach było wiadomo, że np. zmalała liczba wypadków

drogowych (i ofiar tych wypadków) oraz zmniejszyła się emisja dwutlenku węgla i innych gazów związanych z produkcją. Większość krajów stara się nie dopuścić do głębszego załamania gospodarczego spowodowanego *lockdown*'ami, które oddziałują na społeczeństwa i jednostki. Na świecie, w tym – także w Polsce – przybywa publikacji, które związane są pandemią COVID-19. Pobieżny przegląd tych odnotowanych w Internecie wskazuje, że jest już co najmniej kilka tysięcy cytowań (podkr. autora) opracowań, w których podejmowana problematyka jest związana z epidemią COVID-19. W artykule zostaną zasygnalizowane wybrane najważniejsze wątki, syntetyczne analizy, jednak przeważać będą kwestie skoncentrowana na kilku zagadnieniach związanych z szeroko pojętą edukacją.

Problem i cel badań. Pandemia COVID-19 powoduje m.in. zadawanie coraz to nowych pytań, a zmusza do tego często praktyka życia codziennego. W jaki sposób pandemia oddziałuje i jakie powoduje skutki w różnych częściach świata? Jakie są cechy wspólne i różniące się w oddziaływaniu pandemii? Wydaje się, że nie zawsze odpowiedź na te pytania jest łatwa, ale artykuł jest próbą ustosunkowania się do tego problemu. Celem artykułu jest prezentacja i analiza wyników międzynarodowych badań dotyczących wybranych zagadnień związanych z epidemią COVID-19, takich jak bezrobocie, praca zdalna, a przede wszystkim – ukazanie oddziaływań pandemii na szeroko pojętą edukację.

Stan wiedzy. Pierwsze opracowania (chińskie) zaczęły się ukazywać już w grudniu 2019 r. i koncentrowały się na negatywnym psychologicznym wpływie pandemii na ogół ludności i na personel medyczny (Van de Velde, 2021). Wiele z tych i następnych publikacji z badań, przeprowadzanych w innych krajach ma charakter wycinkowy, dotyczy jednego środowiska i na ogół odnosi się do węższej problematyki. Wśród opracowań podejmujących zagadnienia związane z edukacją przeważają na ogół odnoszące się do samopoczucia (na ogół gorszego), oddziaływania *lockdown*'ów, na samopoczucie rodziców i dzieci, samopoczucie uczniów, ryzyko zarażenia i odporność w rodzinie, zdrowie psychiczne (chyba najwięcej opracowań/cytowań opartych na badaniach), dostosowanie pracownika do warunków COVID-19, implikacje dla zarządzania zasobami ludzkimi, przewodnik w zakresie zastosowania strategii

zachowań i pozytywnego samopoczucia, samopoczucie i aktywność fizyczna osób starszych.

Jednak dostępne bazy wiedzy/danych - krajowych, regionalnych, międzynarodowych - umożliwiają podjęcie ambitniejszych opracowań analitycznych, odnoszących się do kilku, niekiedy kilkudziesięciu państw. O wyborze publikacji będących w niniejszym artykule przedmiotem analizy zdecydowały przede wszystkim takie czynniki, jak zakres i jakość zebranego materiału w ujęciu międzynarodowym oraz czas, do którego odnoszą się dane (przede wszystkim zawarte w raportach opublikowanych w końcu 2021 roku). Jednak nie liczba badanych krajów decydowała o wyborze. Przykładowo – nie uwzględniono opracowania UNICEF z października 2020 roku, którego tytuł zapowiada znacznie więcej niż jego treść. Jest to opracowanie ograniczające się w zasadzie do rejestru w 127 krajach dostępu do mediów, które mogą być wykorzystane w nauczaniu zdalnym (UNICEF 2020-10). Analizowane opracowania są oparte na wskaźnikach poszczególnych państw, stąd nie zawsze ich jakość jest porównywalna ze względu na występujące niekiedy różnice w sposobie zbierania informacji (stąd – zmienna jest liczba krajów, do których odnoszą się dane), ale i tak dają te opracowania znaczący wgląd w poruszaną problematykę z perspektywy międzynarodowej.

Trudno na tym etapie wiedzy o skutkach pandemii COVID-19 mówić o teorii, która byłaby adekwatna do tego zjawiska. Wydaje się, że obecnie większe znaczenie mają modele matematyczne prognozujące rozwój/regres epidemii, bądź próbujące określić skutki, jakie wywołuje COVID-19. Można także próbować odwoływać się do teorii powstałych kilkadziesiąt lat temu, takich jak np. teoria psychologii epidemii, do opracowania której miał wkład P. Strong (1990). Strong skłaniał się w zaproponowanym przez siebie modelu, aby odnieść się do zjawiska strachu, jaki wywołuje epidemia, podjąc próbę wyjaśnienia tych procesów i rozpocząć odpowiednie działania. W bardziej pogłębionych opracowaniach, można byłoby także nawiązać do teorii uwarunkowań zjawisk ekstremalnych (m.in. prace A. Straussa, do których odwołują się socjologowie), czy teorii związanych z polityką publiczną (Woźnicki, 2012) – co ma już wymiar bardziej praktyczny. Wreszcie na gruncie pedagogiki – przynajmniej częściowo – można odwoływać się do różnych teorii

odnoszących się do uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów. Jednak zamierzeniem autora jest przede wszystkim przybliżenie aktualnych danych dotyczących skutków jakie wywołuje COVID-19 oraz ich interpretacja.

Wydaje się, że jednym z najbardziej wszechstronnych i aktualnych opracowań, uwzględniających najważniejsze dziedziny życia jest opracowanie, które zostało opublikowane pod koniec listopada 2021 roku (OECD d OECD e; OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) oraz drugie, poświęcone stanowi edukacji po półtora roku pandemii (OECD f, 2021). Ponadto, należy także podkreślić, że publikacje te, ze zrozumiałych względów (pozyskiwanie danych, ich opracowywanie i analiza wymagają czasu) odnoszą się na ogół do pierwszych fal pandemii i z tego powodu możemy odczuwać pewien niedosyt poznawczy, ponieważ prawie wszyscy sporo już wiemy o następnych stadiach epidemii COVID-19. W Polsce także przybywa opracowań opartych na badaniach, a z odnoszących się do edukacji (w tym wypadku – do szkół wyższych) – można wymienić ogólnopolskie badanie *online* „Akademia w trakcie pandemii”, które rozpoczęło się w grudniu 2021 r., pod auspicjami KRASP (Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich).

Życie i praca. Nowo powstałe OECD-wskie Centrum ds. dobrego samopoczucia/dobrobytu, włączania, zrównoważonego rozwoju i równych możliwości (*WISE – Well-being, Inclusion, Sustainability and Equal Opportunity*) – koncentruje się na człowieku. Na podstawie danych z 41 państw członkowskich i partnerskich OECD, w.w. Centrum opublikowało obszerny raport odnoszący się do epidemii COVID-19 w najróżniejszych sferach życia. Nie jest to reprezentacja świata (nie uwzględnia krajów niezrzeszonych, a więc na ogół – najbiedniejszych), ale dzięki danym z 27 państw europejskich i 14 spoza Europy (między innymi: USA, Japonia, Australia, Brazylia, RPA) daje niezły wgląd w problematykę „covidową”. Wydaje się, że warto zasygnalizować kilka kwestii, spośród 11 uwzględnionych, aktualnych wymiarów *well-being*, koncentrujących się na warunkach materialnych, jakości życia i relacjach społecznych (OECD d, 2021).

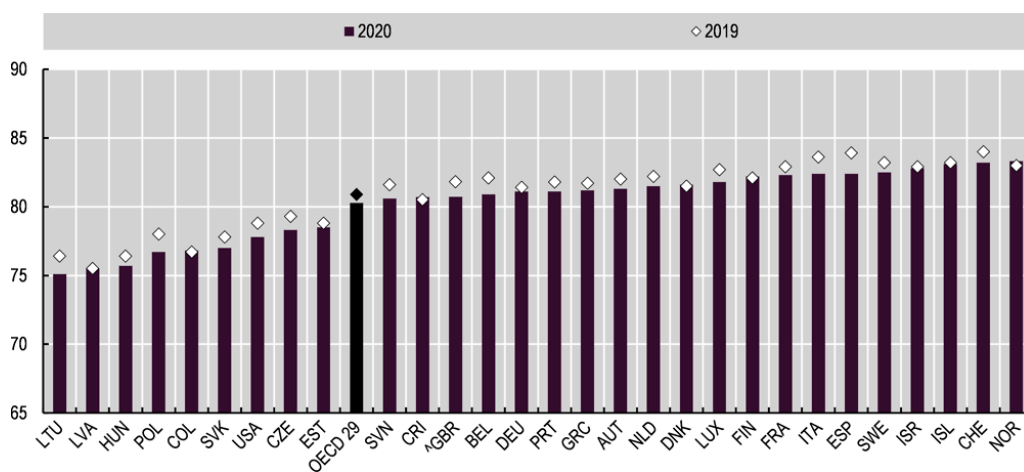
Prawdopodobnie COVID-19 w jakimś stopniu przyczynił się do korekty prognoz dotyczących spodziewanej długości życia. Analiza

tych wskaźników demograficznych dla 29 państw OECD wskazuje, że średnio obniżyła się ona o 0,6 roku (przeszło 7 miesięcy). W przypadku Polski, ta prognoza jest bardziej pesymistyczna – różnica między 2019 a 2020 rokiem wynosi 12 miesięcy i należy do największych wśród analizowanych państw (wykres 1). Należy jednak także dodać, że w wielu krajach jeszcze przed pandemią, UNDP (2020) prognozował obniżenie spodziewanej długości życia (m.in. w Polsce). Ponadto na jej obniżenie miał wpływ prawdopodobnie kryzys gospodarczy, który wystąpił w wielu krajach.

Bardziej wymierne od tych prognoz są dane dotyczące liczby zgonów w pierwszym roku pandemii, które porównano ze średnią dla lat 2015-2019. Obliczono, iż w 33 krajach wzrost ten wyniósł 16%, ale w Meksyku aż 69% (dla porównania – w Polsce wzrost o 28%).

Wykres 1.

Przewidywana długość życia w 2019 i 2020 roku



Źródło: Figure 3.4. In 2020, life expectancy in 29 OECD countries fell by 0.6 years on average

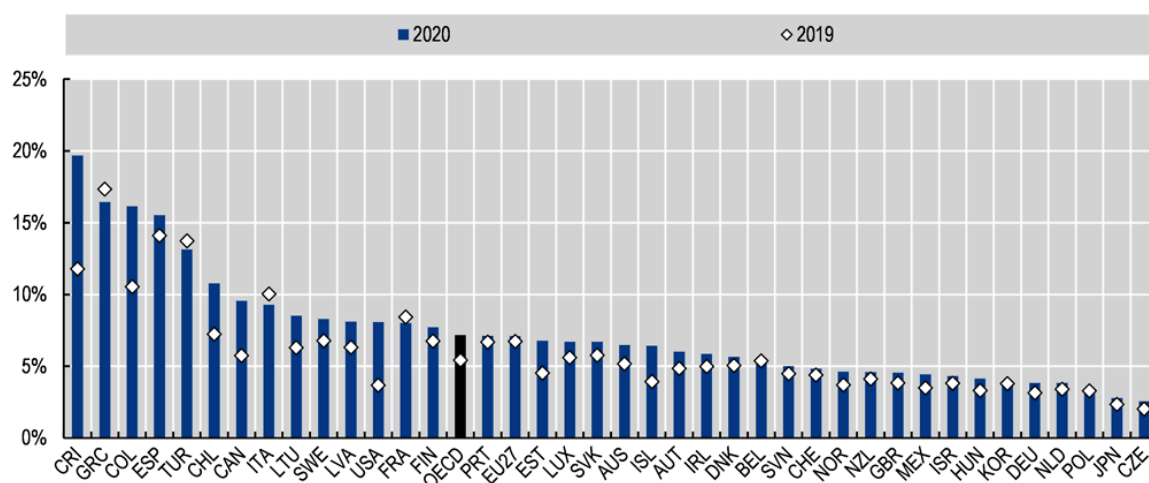
Life expectancy at birth, years, 2019 and 2020.
<https://stat.link/dlc501>

Aneks – oznaczenie skrótów na wykresach: AU Austria, AUS Australia, BEL Belgia, BRA Brazylia, CAN Kanada, CHE Szwajcaria, CHL Chile, COL Kolumbia, CRI Kostaryka, CZE Czechy, DNK Dania, DEU Niemcy, ESP Hiszpania, EST Estonia, FIN Finlandia, FRA Francja, GBR Wielka Brytania, GRC Grecja, HUN Węgry, IRL Irlandia, ISL Islandia, ISR Izrael, ITA Włochy, JPN Japonia, KOR Korea, LTU Litwa, LUX Luksemburg, LVA Łotwa, MEX Meksyk, NLD Niderlandy, NOR Norwegia, NZL Nowa Zelandia, OECD średnia OECD, POL Polska, PRT Portugalia, RUS Rosja, SVK Słowacja, SVN Słowenia, SWE Szwecja, TUR Turcja, USA Stany zjednoczone Ameryki Płn., ZAF Republika Południowej Afryki (RPA).

W wielu krajach z powodu pandemii nastąpił spadek produktu krajowego brutto (GDP), wzrosło bezrobocie a wśród niektórych rodzin wystąpiły kłopoty finansowe. Jak pokazują dane wykresu 2 – sytuacja w zakresie bezrobocia była bardzo zróżnicowana. Kraje, których wartości odnotowano po prawej stronie wykresu charakteryzowały się bezrobociem poniżej 5% i stosunkowo niewielkimi zmianami między rokiem 2019 i rokiem początku pandemii; dla Polski te wartości wynosiły po 3% (inna metodologia obliczeń niż w Polsce, gdzie podaje się wartości wyższe). Znacznie większe wartości i różnice między nimi odnotowano przede wszystkim w krajach Ameryki Południowej, Hiszpanii.

Wykres 2.

Pandemia COVID-19 a bezrobocie (w %)



Źródło: Figure 2.7. The impact of COVID-19 on unemployment has varied across OECD countries. <https://stat.link/ea502y>

Wpływ pandemii COVID-19 na bezrobocie osób dorosłych z różnym poziomem wykształcenia był bardziej równomierny, niż podczas kryzysu finansowego w 2008 roku. Zaznaczyły się jednak pewne różnice między poszczególnymi krajami, nie zawsze dające się w sposób przekonujący wytłumaczyć. Porównania między rokiem 2020 i 2019 w stosunku do osób w wieku 25-34 lat, posiadających wykształcenie poniżej pełnego średniego wskazują, że w niektórych krajach poziom bezrobocia się nie zmienił (m.in. w Polsce, Niemczech), w większości wzrósł – średnio o 2 punkty procentowe, a w kilku zmalał (m.in. we Francji, Grecji, Słowacji) (OECD f, 2021,

s. 34). Niekorzystne zmiany na rynku pracy w analizowanym okresie w stosunku do osób w wieku 25-64 lat, w większym stopniu dotyczyły kobiet, zwłaszcza gorzej wykształconych, jedynie w przypadku osób z wykształceniem wyższym, płeć nie różnicowała poziomu bezrobocia. Ponadto, należy stwierdzić, iż bez względu na płeć - znacznie więcej osób z wyższym wykształceniem mogło (i może) wykonywać pracę w sposób zdalny. Podkreśla się także, iż osoby dobrze zarabiające często wykonywały swoją pracę w domu, zaś ci, którzy mieli niższe zarobki – przestawali pracować. Utrata pracy to nie tylko brak pensji, ale zwiększone poczucie samotności, wyobcowanie ze społeczeństwa (OECD e, 2021, s. 9).

Na rynku pracy pojawiły się nowe zjawiska - do maja 2021 r., z powodu pandemii liczba wakatów w pracy *online* zmalała w krajach Unii Europejskiej o 20%. Ten spadek w niewielkim stopniu dotyczył ochrony zdrowia i opieki społecznej, ale w turystyce, organizacji wypoczynku liczba wakatów pracy zdalnej zmniejszyła się o 70%. W Kanadzie, Wielkiej Brytanii i USA między marcem a listopadem 2020 r. liczba ogłoszeń poszukujących pracowników do pracy (bezpośredniej) - agentów biur podróży, przewodników wycieczek, stewardes – spadła o 70-90% (OECD f, 2021, s. 39). Jednocześnie zaczęło narastać w niektórych krajach (przede wszystkim w USA, a także w Australii, Wielkiej Brytanii, Niemczech) zjawisko nazwane „wielką rezygnacją” – ludzie porzucają dotychczasową pracę, nawet wówczas kiedy nie mają innej propozycji (wg doniesień prasowych z końca 2021 i początku 2022 roku). Może być to skutkiem pandemii, która wywiera na wiele osób wpływ na ich postawy, dokonujące się zmiany wobec cenionych wartości.

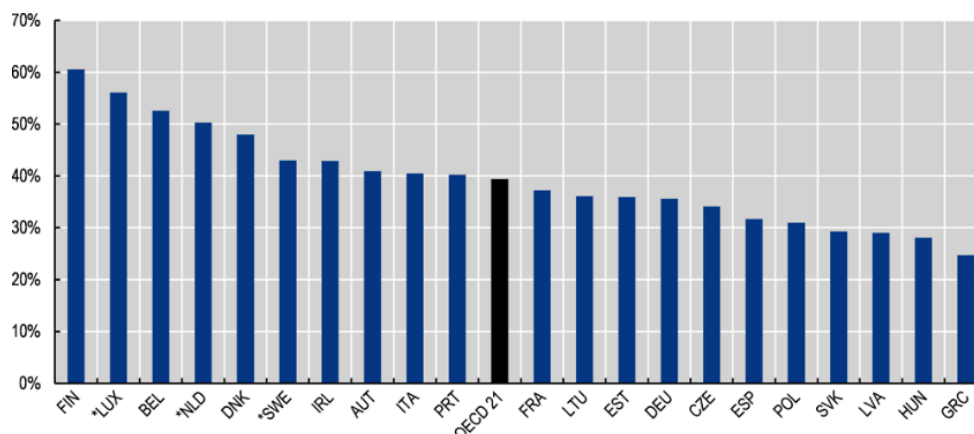
Na skutek pandemii dokonała się rewolucja w sposobie wykonywania niektórych prac – dotyczyło to przede wszystkim sfery edukacji, administracji państwowej i samorządowej, sektora finansowego i ubezpieczeń oraz telekomunikacji. Zwraca się także uwagę, że tylko 25% prac może być wykonywana zdalnie oraz, że w znacznie większym stopniu (o 14 pkt. procentowych) dotyczy ona dużych miast, stolic regionów i centrów lokalnych – w porównaniu do obszarów wiejskich, które są mniej nasycone usługami, administracją.

Na podstawie badań, które przeprowadzono w kwietniu – czerwcu 2020 roku w 21 krajach OECD – stwierdzono, że w tym okresie średnio 39% badanych pracowników rozpoczęło pracę w domu z powodu pandemii (wykres 3). W Finlandii, Luksemburgu,

Belgii i Niderlandach taki sposób pracy zadeklarowało przeszło 50% badanych (w Polsce 31%). Należy także dodać, że już przed pandemią w niektórych krajach przeszło 30% pracowników wykonywało swoją pracę w domu (Niderlandy, Szwecja, Finlandia).

Wykres 3.

Respondenci, którzy zaczęli pracować w domu – kwiecień-czerwiec 2020 (w %)



Źródło: Figure 2.13. Over a third of workers in 21 European OECD countries began working from home due to COVID-19, <https://stat.link/ex5s1q>

Zwraca uwagę także fakt, iż w świetle badań przeprowadzonych w okresie od czerwca 2020 do marca 2021 wśród osób pracujących zdalnie, znaczny odsetek chce kontynuować pracę w domu (46% kilka razy w tygodniu, 15% codziennie). Analizując takie dane już teraz można zadać pytanie, czy będzie to trwała tendencja oraz – czy np. biurowce (te, które są i te, które się buduje w wielkich miastach) zostaną zapełnione w przyszłości?

Poza zasygnalizowanymi tylko niektórymi kwestiami dotyczącymi oddziaływania pandemii COVID-19, ważną rolę w budowaniu poczucia bezpieczeństwa przypisuje się kapitałowi społecznemu, przejawiającemu się m. in. zarówno w zaufaniu do innych, jak i do instytucji. Badania (co prawda „tylko” w 12 krajach) przeprowadzone wiosną 2021 roku, wykazały, że większość osób dorosłych miało poczucie, że społeczeństwo jest bardziej podzielone niż przed pandemią (OECD e, 2021, s. 2).

Edukacja. COVID-19 spowodował rewolucję w wielu dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, a najbardziej w bezpośredni, odczuwalny sposób - w życiu jednostek. Już w pierwszej

połowie 2020 roku nastąpiły ogromne zmiany w kontaktach wykładowca/student, nauczyciel/uczeń. Ponieważ ten tekst napisany jest z pozycji wykładowcy akademickiego, drobna dygresja o charakterze osobistym. Na początku pandemii (przed wprowadzeniem komunikowania za pomocą TEAMS, ZOOM itp.) wielu wykładowców wysyłało za pomocą Internetu studentom materiały, które poza „wizualizacją” obudowane były tekstem. Jednak inaczej się mówi bezpośrednio do słuchaczy, a inaczej ten przekaz będzie wyglądać jeśli chce się to zamienić na słowo pisane. Sam wykład w formie *online* także znacznie się różni od formy audytoryjnej i jak wskazują nie tylko doświadczenia autora – wymagał większych nakładów czasu, przygotowania. Obie formy przekazu mają swoje plusy i minusy.

W druku nie odtworzymy tego wszystkiego, co przekazywaliśmy przynajmniej na niektórych wykładach – atmosfery, bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami i tych bocznych wątków, czasami anegdot, żartów, które ożywiają salę, ale czasami także wykładowcę – „rozgrzanego” dobrym odbiorem swego przekazu i improwizującego, niekoniecznie mówiącego zgodnie z założonym schematem wystąpienia. Wówczas może nie zawsze wszystko jest po kolei i na temat, ale jest dobrze przyjęte przez słuchaczy. W tekście już na pewną swobodę nie możemy sobie pozwolić – to co mówimy z pamięci (a możemy czasami się mylić) – niektóre dane trzeba zweryfikować, sprawdzić i uaktualnić oraz podać źródło, a to wymaga więcej czasu niż kartka z dyspozycjami do wykładu i slajdy, które pokazujemy. Te uwagi częściowo odnoszą się także do okresu późniejszego, kiedy wykładowca, student widzieli się tylko na ekranach komputerów, laptopów, smartfonów.

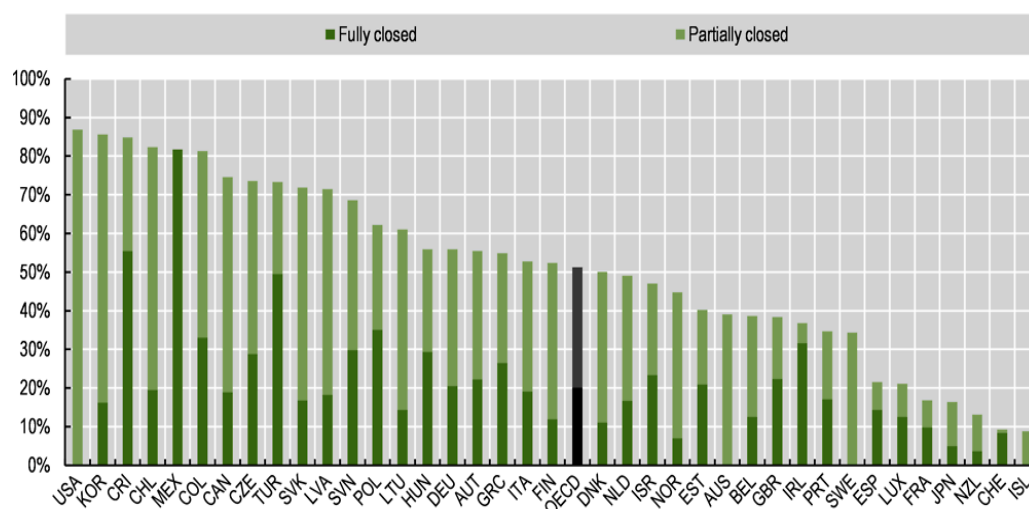
Wydaje się, że pandemia spowodowała (poza skutkami zdrowotnymi, ekonomicznymi, psychicznymi itd.) – pewien wzrost świadomości zdrowotnej społeczeństwa. Z punktu widzenia nauczania przyczyniła się do wzrostu poziomu znajomości powszechnie używanych technik-platform komunikowania, jak i możliwości samych urządzeń (komputery, laptopy, smartfony itp.). Dotyczy to uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców a także rodziców. Z drugiej strony można zauważyć także u niektórych osób przyzwyczajenie do tych nieosobistych kontaktów, chęć kontynuowania

takiego sposobu nauczania, co w dużej mierze spowodowane jest wygodnictwem. Wydaje się jednak, że większość aktywnie zaangażowanych uczestników procesu nauczania wolałaby wrócić do bezpośrednich kontaktów.

Badania międzynarodowe nie dotyczą na ogół szczegółowej problematyki, ale wydaje się, że warto zapoznać się z niektórymi wynikami badań z perspektywy wykraczającej poza własny kraj, środowisko, czy osobiste odczucia, doświadczenia. Pandemia spowodowała prawie wszędzie ogromne zakłócenia w pracy szkół – zostały one całkowicie lub częściowo zamknięte (w krajach objętych badaniami).

Wykres 4.

Odsetek dni nauczania kiedy placówki oświatowe (przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie) były całkowicie i częściowo zamknięte – z wyłączeniem przerw świątecznych i wakacyjnych (marzec 2020 – czerwiec 2021)



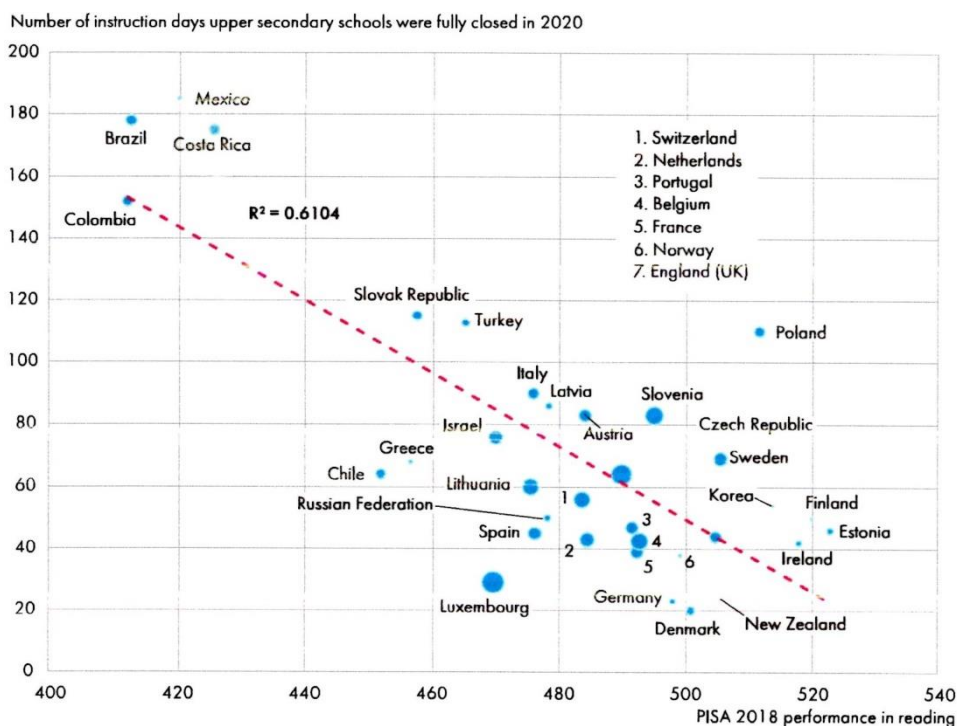
Źródło: Figure 3.16. Millions of children across OECD countries had their schooling interrupted. <https://stat.link/txz1f5>

Polityka edukacyjna wobec pandemii, w świetle danych OECD jest bardzo zróżnicowana. Średnio, w 37 krajach w okresie od marca 2020 do czerwca 2021, 20% placówek oświatowych było całkowicie zamkniętych i 31% zamkniętych częściowo. W Polsce w tym czasie 35% placówek była całkowicie i 27% częściowo zamkniętych. Były także kraje, w których placówki oświatowe nie były całkowicie zamknięte (0% – Australia, Szwecja, Islandia, USA) oraz takie, w których większość była całkowicie zamknięta (Meksyk 82%)

(OECD d, 2021). Największe obostrzenia skutkujące zamykaniem szkół wystąpiły na początku pandemii. Generalnie, im wyższy stopień organizacyjny placówki – tym dłużej były one zamykane. Średnio, w okresie styczeń 2020 – 20 maj 2021, całkowicie zamknięte były: przedszkola 55 dni, szkoły podstawowe 78 dni, niższe średnie 92 dni i szkoły wyższe średnie 101 dni (OECD f, 2021 s. 6). W wypadku przedszkoli rządy poszczególnych krajów na ogół prowadziły politykę zgodną z faktem, iż wiek przedszkolny dziecka jest szczególnie ważny dla jego rozwoju poznawczego i emocjonalnego, a zapewnienie efektywnych sposobów zdalnego nauczania, zdalnej zabawy itp. jest wyjątkowo trudne dla tej grupy wiekowej oraz wymaga udziału rodziców/opiekunów. Z tych powodów, przedszkola były zamykane krócej niż szkoły, a 5 państw wcale ich nie zamknęło (styczeń 2020 – 20 maj 2021: Austria, Łotwa, Estonia, Finlandia, Szwecja). W tym samym czasie przedszkola polskie były zamknięte 50 dni, szkoły podstawowe 96 dni, zaś szkoły średnie ponad 190 dni (był to jeden z najwyższych wskaźników wśród 30 badanych państw – ten rodzaj szkół był dłużej zamknięty tylko w Meksyku).

Wykres 5.

Całkowite zamknięcie szkół a wyniki (czytanie) PISA 2018



Źródło: OECD (2021). *The State of Global Education: 18 Months into Pandemic*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en, s. 21

Warto zwrócić uwagę, że analiza współczynników zakażeń COVID-19 w poszczególnych krajach wskazuje, że nie są one związane z liczbą dni, w których szkoły były całkowicie zamknięte, a ich liczba znacząco się różni wśród państw o podobnym wskaźniku infekcji (jednak te różnice mogą także wynikać z różnej ilości wykonywanych testów). Stwierdzono również, iż wyniki osiągnięte w teście PISA 2018 w zakresie czytania i rozumienia tekstu, wyjaśniają 61% (R kwadrat = 0,6104) różnicowania liczby dni, w których szkoły ponadgimnazjalne były całkowicie zamknięte w 2020 r. (wykres 5). Wyraźnie daje się zauważyć, że w krajach, w których były najdłuższe szkolne *lockdown*'y (ok. 150-180 dni – Brazylia, Meksyk, Kolumbia, Kostaryka), osiągnięcia uczniów były najniższe wśród 30 porównywanych państw. W grupie państw, których 15-latkowie osiągnęli w teście PISA powyżej 500 punktów (także Polska), czyli powyżej średniej – znalazło się 10 państw (m. in. Estonia, Finlandia, Irlandia, Korea – ok. 520 pkt.), w których szkoły były zamknięte średnio kilkadziesiąt dni. Nieco odmienna pod tym względem jest pozycja Polski: wspomniany dobry wynik PISA'y to 511 pkt. a szkoły ponadpodstawowe w 2020 roku były zamknięte przez 110 dni. Oczywiście na tak zróżnicowaną sytuację mogły złożyć się różne uwarunkowania i różne motywacje polityki w poszczególnych krajach. Tam gdzie odnotowano gorsze wyniki – poprzez *lockdown* utracono w znacznie większym stopniu możliwość nauczania bezpośredniego, niż w krajach „z lepszymi” wynikami edukacyjnymi. Prawdopodobnie także, w wymienionych powyżej 4 krajach Ameryk – zapewnienie odpowiednich warunków niwelujących skutki COVID-19 było trudniejsze niż w innych badanych krajach oraz infrastruktura szkolna, nauczyciele nie w pełni przygotowani do nauczania hybrydowego. Może to powodować, iż epidemia nie tylko powoduje nierówności edukacyjne pomiędzy krajami, ale także powiększa te różnice. Szacunki Banku Światowego wskazują, że zakłócenia w nauczaniu spowodowane pandemią mogły prowadzić do wzrostu o 25% odsetka uczniów, którzy osiągnęli wynik w teście PISA poniżej poziomu 2 (poziomem 1 i 2 określa się wyniki najgorsze, wśród 6 poziomów osiągnięć) (OECD e, 2021). Z powodu pandemii, w większości krajów zakłócone zostały nie tylko nauczanie, ale także dotychczasowe sposoby przeprowadzania egzaminów, testów, co wymusiło wprowadzenie zmian – przede wszystkim co do formy, ale niekiedy także co do treści, zakresu materiału, liczby pytań itp. Dotyczyło to także bieżącego monitorowania osiągnięć uczniów.

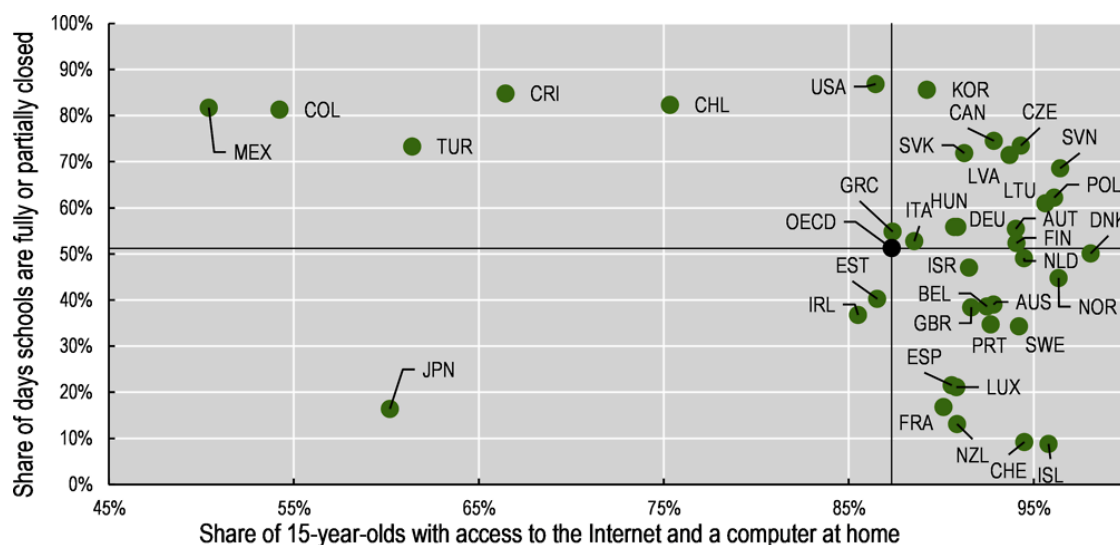
W niektórych krajach, zwłaszcza w 2021 roku, zatrudniano dodatkowo (czasowo) nauczycieli i inny personel wspomagający uczniów (nie stosowano tego w Polsce). Nauczyciele byli także (w 18 wśród 30 badanych krajów, w maju 2021 r. – w tym w Polsce) grupą zawodową, która była traktowana priorytetowo pod względem szczepień chroniących/osłabiających działanie wirusa COVID.

We wszystkich krajach, które zostały objęte badaniami OECD systemy edukacyjne – kiedy szkoły były zamknięte - przeszły na nauczanie zdalne. Wykorzystano w tym celu platformy do nauczania *online* w szkołach podstawowych i średnich (z wyjątkiem Szwecji i Rosji, gdzie te rozwiązania wprowadzono tylko w szkołach średnich). Drugim zastosowanym powszechnie sposobem nauczania były specjalne pakiety edukacyjne do odtwarzania w domu (ucznia, nauczyciela) oraz telewizja. Oba te sposoby (platformy oraz pakiety + TV) były używane przede wszystkim na poziomie szkoły podstawowej i niższej średniej – tak raportowało 84% państw w badaniu OECD.

Równoległe do wprowadzania tych rozwiązań w nauczaniu, poszczególne kraje podejmowały działania w celu zwiększenia dostępu do Internetu – m. in. następowały zwiększone dotacje do rozbudowy infrastruktury cyfrowej oraz wsparcie gospodarstw domowych o niskich dochodach. Rozbudowywane były także (często spontanicznie, oddolnie) sieci współpracy, portale społecznościowe.

Wykres 6.

Dostęp do Internetu i komputera w domu 15-latków podczas zamknięcia szkół



Źródło: Figure 3.18. Remote learning can be difficult if students lack access to digital tools. <https://stat.link/pnzm9d>

Wykres 6 jest interesującą ilustracją dwóch informacji: oś pionowa to odsetek szkół, które były całkowicie lub częściowo zamknięte, pozioma – odsetek 15-latków, którzy mają dostęp do komputera i Internetu w domu (bardzo podobny jest też wykres, w którym „komputery i Internet” zastąpione są „biurkiem i spokojnym miejscem do nauki”). Zarówno brak dostępu do elektronicznych udogodnień, częściowo zastępujących nauczanie bezpośrednio, jak i brak własnego biurka – w sytuacji zamknięcia szkół stwarzają znacznie większe ryzyko pogłębienia się nierówności edukacyjnych. Łatwo zauważyć, że parametry dla zdecydowanej większości państw przekraczają 90% 15-letnich uczniów mających dostęp w domu do komputera i Internetu (w tym Polska: 96%). Kilka państw charakteryzuje się wskaźnikami 50-60% w dostępie 15-latków do nowych technologii elektronicznych (Meksyk, Kolumbia, Turcja, Japonia) i poza Japonią są to kraje w których szkoły były zamknięte najdłużej. Pewnym zaskoczeniem może być fakt, iż w Japonii „tylko” 60% 15-latków ma w domu komputer, dostęp do Internetu, a tylko kilkanaście procent szkół było zamkniętych – nasuwa się jedno wytłumaczenie: nauka odbywała się bezpośrednio oraz tam młodzież nie korzysta już z komputerów, lecz z najlepszych smartfonów. W Polsce studenci często „łączą” się z wykładowcami także za pomocą smartfonów, a nie komputerów.

Pandemia szczególnie niekorzystnie wpłynęła na szkolnictwo zawodowe, w którym znaczącą część nauki stanowią zajęcia praktyczne, często trudne lub niemożliwe do zastąpienia przez przekazy *online*. Kształcenie na odległość było tu powszechnie stosowane, ale miało ono swoje ograniczenia. W 2020 roku w większości badanych krajów (na ogólną liczbę 33) szkoły średnie zawodowe/techniczne (VET maturalne) i ogólnokształcące były zamknięte jednakową liczbę dni (tak było także w Polsce). Jednak były też państwa, w których wspomniany rodzaj szkół zawodowych był zamknięty krócej niż szkoły ogólnokształcące. Do nich należały m. in. Słowacja, Węgry, Łotwa, zaś w Niderlandach średnie szkolnictwo techniczne w ogóle nie było zamknięte całkowicie. Niektóre fragmenty nauki praktycznej były wyjątkowo realizowane w szkołach (podczas ich zamknięcia), poprzez bezpośredni kontakt z uczniami – tak było np. na Łotwie, w Polsce, Słowenii i innych krajach, które zastosowały hybrydowy model nauczania (przedmioty teoretyczne – nauczanie zdalne, przedmioty praktyczne - bezpośredni kontakt z uczniami). Z powodu pandemii, w średnim szkolnictwie

zawodowym wprowadzano zmiany w organizacji roku szkolnego i programach nauczania. Dotyczyły one wydłużenia roku szkolnego, traktowanie priorytetowo pewnych obszarów programu, umiejętności praktycznych. W roku szkolnym 2019/2020 takich zmian nie wprowadzało 13 państw (w tym Polska), w 2020/2021 – 9 (w tym Polska) (OECD c, 2021, s. 8).

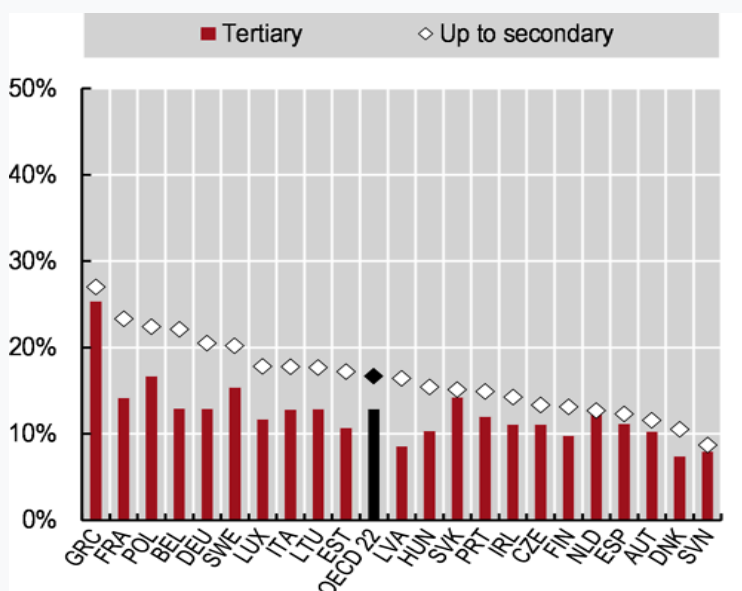
W podobnym, lecz późniejszym badaniu (1 lutego, 2021), w którym uczestniczyło 36 państw, tylko w 3 krajach (Japonia, Nowa Zelandia i Norwegia) – oba rodzaje szkół średnich były całkowicie „otwarte”, bez nauczania hybrydowego. W większości państw (17), w tym w Polsce – średnie szkoły zawodowe były otwarte częściowo. Częściowe otwarcie szkół zawodowych w celu prowadzenia zajęć praktycznych łączyło się z przestrzeganiem restrykcji związanych z pandemią, ale także z możliwościami ich przestrzegania ze względu na dogodną przestrzeń budynków szkolnych. W Polsce np. zajęcia praktyczne były ograniczone do 10 godzin tygodniowo, w Niderlandach mogły one się odbywać wszędzie tam, gdzie zachowany był 1,5 m „dystans społeczny”. Jednak nie wszystkie kraje wprowadzały środki zaradcze, aby niwelować luki programowe w kształceniu zawodowym. Polska należała do 15 spośród 28 państw, które pewne udogodnienia implementowały, a także do grupy państw (9), które stosowały dotychczasowe standardy oceniania, egzaminowania.

Na razie nie ma międzynarodowych, bardziej wszechstronnych badań nad szkolnictwem wyższym, studentami, a jeśli są, to koncentrują się one na wpływie COVID’a na psychikę, samopoczucie studentów podczas pandemii. Tym zagadnieniom poświęcone jest badanie przeprowadzone w okresie od 27 kwietnia do 7 lipca 2020 r. w 75 uniwersytetach z 26 państw (21 z Europy i 5 spoza niej; w badaniach nie wzięła udziału żadna polska uczelnia) – były to kraje określane jako co najmniej średnio bogate (Van de Velde,..., 2021). Jednak skupienie uwagi na studentach tylko pod względem ich samopoczucia, zdrowia psychicznego jest cenne z kilku powodów. Studenci wg autorów cytowanego artykułu należą do grup ryzyka z problemami psychologicznymi - z różnych powodów. Są to m.in. stale rosnąca w ostatnich dziesięcioleciach presja na studiowanie i malejące w tym samym czasie wsparcie społeczne rówieśników. Oprócz obostrzeń ogólnokrajowych związanych z pandemią, studentów zaczęły obowiązywać dodatkowo rozporządzenia władz własnych uczelni. Tak, jak na niższych szczeblach edukacji – nastąpiła reorganizacja nauczania (bezpośrednie wykłady zastąpiono

kontaktami *online*, częściowo zlikwidowano staże naukowe, skorygowano tok prac dyplomowych, zmieniono tryb oceniania i egzaminowania itp.), co spowodowało wśród studentów wiele niepewności. Wiele studenckich aktywności społecznych „utknęło w martwym punkcie” a większość została zlikwidowana; wielu studentów powróciło do domów rodziców (Van de Velde,..., 2021, s.115). Część studentów potraciła swoje dorywcze prace, które pozwalały im przynajmniej częściowo opłacać studia lub utrzymanie. Autorzy cytowanego artykułu, pomimo jeszcze dość skąpych wówczas danych, słusznie twierdzą, iż grupa młodych osób w wieku 16-30 lat – jest jedną z najbardziej dotkniętych pod względem samopoczucia psychicznego. Pomimo faktu, iż cytowany tekst jest tylko propozycją metodologiczną (jak badać samopoczucie studentów – w zakresie 7 modułów i 67 wskaźników) skierowaną do władz uczelni, instytucji odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe – to może on i powinien zainteresować badaczy podejmujących kwestie związane z minimalizowaniem wpływu pandemii na zdrowie psychiczne, zwłaszcza studentów.

Wykres 7.

Odsetek osób odczuwających samotność wg wykształcenia („tertiary” – pomaturalne i wyższe oraz „up to secondary” – podstawowe, średnie)



Źródło: Figure 7.5. Socio-economic risk factors for loneliness during COVID-19 are similar across European OECD countries. <https://stat.link/a29w34>

W omawianym już wcześniej obszernym raporcie (OECD d, 2021) przedstawiono odczucia badanych osób pod względem kilku czynników ryzyka samotności w czasie pandemii: m.in. kłopotów finansowych, bezrobocia i poziomu wykształcenia. Wykres 7 jest ilustracją ostatniego wymienionego czynnika (średnia z trzech badań w okresie od kwietnia 2020 do marca 2021). Łatwo zauważyć, że we wszystkich 22 badanych tu krajach, odsetek osób czujących się samotnie, które posiadają wykształcenie co najwyżej średnie jest wyższy, niż osób z wykształceniem powyżej matury. Średnia OECD to 17% dla osób z wykształceniem pierwszej kategorii i 13% z wykształceniem trzeciego poziomu. W Polsce te wartości są wyższe – 22 i 17%, zaś najbardziej samotnie w czasie pandemii czuli się Grecy (odpowiednio: 27 i 25% badanych). W świetle tych danych, można stwierdzić, że wyższe wykształcenie w większym stopniu przyczynia się do tego, że ludzie czują się mniej samotni.

Podsumowanie. W artykule przedstawiono tylko niektóre kwestie związane ze skutkami, jakie pandemia wywarła na większość sfer życia. Wiele wskazuje na to, że z covidem będziemy mieć nadal do czynienia w najbliższej przyszłości, ale są także oznaki, że pomimo nadal wielu niewiadomych – jako kraje, społeczeństwa przynajmniej częściowo potrafimy radzić sobie z pandemią, a może się do niej przyzwyczajamy? Prawdopodobnie pojawią się nowe problemy i nowe opracowania, a do takich w sferze edukacyjnej z pewnością będą należały te, w których analizie powinny być poddane przede wszystkim zagadnienia dotyczące jakości nauczania, percepcji przyswojonej wiedzy i umiejętności. Wielu nauczycieli, wykładowców dostrzega niekorzystne zmiany, ale są to odczucia jednostkowe – dlatego warto podjąć badania w tym zakresie w większej skali. I na koniec, drobna nuta optymizmu, zaprezentowana podczas wspólnie zorganizowanego webinarium (jednak oparte było ono tylko na badaniach przeprowadzonych w trakcie pierwszej fali pandemii) przez AERA (Amerykańskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych) i OECD – społeczeństwo i szkolnictwo staje się raczej bardziej odporne niż zagubione, a szkoły powinny być otwarte tak długo jak to możliwe (AERA & OECD Forum, 2021).

Wnioski. W wielu krajach z powodu pandemii nastąpił spadek produktu krajowego brutto, wzrosło bezrobocie a wśród niektórych

rodzin wystąpiły kłopoty finansowe – z tego powodu reorientacji powinna ulec polityka społeczna.

Zmiany na rynku pracy i sposobu wykonywania niektórych prac wymagają stałego monitorowania oraz podejmowania decyzji niwelujących powstające dysproporcje ponieważ:

- bezrobocie w większym stopniu dotyczyło kobiet, zwłaszcza gorzej wykształconych, jedynie w przypadku osób z wykształceniem wyższym, płeć nie różnicowała poziomu bezrobocia;
- znacznie więcej osób z wyższym wykształceniem mogło (i może) wykonywać pracę w sposób zdalny;
- osoby dobrze zarabiające często wykonywały swoją pracę w domu, zaś ci, którzy mieli niższe zarobki – przestawali pracować;
- na skutek pandemii następują zmiany, postawy wobec cenionych wartości - ludzie porzucają dotychczasową pracę, nawet wówczas kiedy nie mają innej propozycji.

Pandemia spowodowała (poza skutkami zdrowotnymi, ekonomicznymi, psychicznymi itd.) – pewien wzrost świadomości zdrowotnej społeczeństwa.

Z punktu widzenia nauczania pandemia przyczyniła się do wzrostu poziomu znajomości powszechnie używanych technik-platform komunikowania, jak i możliwości samych urządzeń (komputery, laptopy, smartfony itp.).

Ogromne zmiany nastąpiły na wszystkich szczeblach edukacji. „Międzynarodowa” polityka edukacyjna wobec pandemii ma cechy zarówno wspólne, jak i znacznie się różniące:

- im wyższy stopień organizacyjny szkół – tym dłużej były one zamykane;
- zakażenia COVID-19 w poszczególnych krajach wskazują, że nie są one związane z liczbą dni, w których szkoły były całkowicie zamknięte, a ich liczba znacząco się różni wśród państw o podobnym wskaźniku infekcji;
- w krajach, w których były najdłuższe szkolne *lockdown*'y i wcześniejsze osiągnięcia uczniów były najniższe, stracono czas na poprawę tych osiągnięć – stąd - epidemia nie tylko powoduje nierówności edukacyjne pomiędzy krajami, ale także powiększa te różnice;

- poszczególne kraje podejmowały działania w celu zwiększenia dostępu uczniów do Internetu (zwiększone dotacje do rozbudowy infrastruktury cyfrowej oraz wsparcie gospodarstw domowych o niskich dochodach); rozbudowywane były także (często spontanicznie, oddolnie) sieci współpracy, portale społecznościowe;

- pandemia szczególnie niekorzystnie wpłynęła na szkolnictwo zawodowe, w którym znaczącą część nauki stanowią zajęcia praktyczne, często trudne lub niemożliwe do zastąpienia przez przekazy *online*.

Wyższe wykształcenie w większym stopniu przyczynia się do tego, że ludzie czują się mniej samotni w czasie pandemii (*lockdown*'y, kwarantanny).

References

- AERA & OECD Forum. (2021, November 29). *How Education Fared during the First Wave of COVID-19 Lockdowns? International Evidence*. Retrieved from <https://www.aera.net/Events-Meetings/How-Education-Fared-During-the-First-Wave-of-COVID-19-Lockdowns-International-Evidence>.
- OECD. (2021a). Career Readiness in the Pandemic: insights from new international research for secondary schools. *OECD Education Policy Perspectives*, 44. <https://doi.org/10.1787/8b1215dc-en>.
- OECD. (2021b). Career Readiness in the Pandemic: a summary of project findings. *OECD Education Policy Perspectives*, 46. <https://doi.org/10.1787/e9544a77-en>.
- OECD. (2021c). *Implications of the COVID - 19 pandemic for Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1787/55afea00-en>.
- OECD. (2021d). *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en>.
- OECD. (2021e). *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic, (Highlights)*. Paris: OECD, WISE Centre. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1e1ecb53-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1e1ecb53en&_csp_=c628cf9bcf7362d2dc28c912508045f6&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e205https://www.oecd.org/wise/COVID-19-and-Well-being-Highlights.pdf
- OECD. (2021f). *The State of Global Education: 18 Months into Pandemic*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en#page1.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en#page1.
- Strauss, A. (1993). America in Sickness and in Health. *Society*, 35(2), 108-114.
- Strong, P. (1990). Epidemic psychology: A model. *Sociology of Health & Illness*, 12(3), 249-259. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347150>
- UNDP (2020). *The Next Frontier Human Development and the Anthropocene*. https://www.hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020pdf_
- UNICEF. (2020-10). *Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Retrieved from <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>.

Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B. & Wouters, E. (2021). The COVID-19 International Student Well-being Study. *Scandinavian Journal of PublicHealth*, 49,114-122. sagepub.com/journas-permission DOI: 10.1177/1403494820981186.

Woźnicki, J. (2012). Nowa dyscyplina “nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych. *Nauka*, 1, 133-151.

Rafał Piwowarski

LIFE, WORK AND EDUCATION DURING A PANDEMIC (SELECTED ISSUES FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE)

Introduction: The worldwide pandemic has far-reaching, tangible, and generally negative effects on the lives of individuals, the economy, work, education, and people-to-people contacts.

Research Aim: The aim of the article is to present and analyze the results of international research on selected issues related to COVID-19, such as unemployment, remote work, and above all – to show the impact of the pandemic on broadly understood education.

Evidence-based Facts: Most publications relating to the issues connected with the current pandemic are fragmentary, concern one environment, and generally refer to narrower issues. The available knowledge/databases – national, regional, international – make it possible to undertake analytical studies relating to several, sometimes to several dozen countries. The analysis of several international studies allowed the article to show how the pandemic affects life and education.

Summary: The article presents only some of the issues related to the effects of the pandemic on most spheres of life. New problems and studies are likely to arise. In the field of education probably there will be those in which the issues related to the quality of teaching and perception of acquired knowledge and skills should be analyzed.

Keywords: *pandemic; COVID-19; unemployment; remote job and schooling; school closures.*

Рафал Півоварський

ЖИТТЯ, РОБОТА ТА ОСВІТА ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ (ВИБРАНІ ПИТАННЯ З МІЖНАРОДНИМИ ПЕРСПЕКТИВАМИ)

У статті йдеться про те, що всесвітня пандемія має далекосяжні, відчутні та загалом негативні наслідки для життя народу, економіки, роботи, освіти та контактів між людьми.

Мета статті – представити та проаналізувати результати міжнародних досліджень з окремих питань, пов'язаних із COVID-19 (безробіття, віддалена робота тощо), а також показати вплив пандемії на освіту в широкому розумінні.

Наголошується, що більшість сучасних публікацій із проблем пандемії є фрагментарними, обмежуються певним середовищем або загалом розкривають вузькі питання. Проте наявні бази знань / даних – національні, регіональні, міжнародні – є підґрунтям для проведення аналітичних досліджень.

У статті представлено аналіз міжнародних досліджень, який дав змогу авторові дійти таких висновків:

1) у багатьох країнах через пандемію відбулося падіння валового внутрішнього продукту, зросло безробіття, у деяких сімей виникли фінансові проблеми, тому соціальну політику в багатьох країнах необхідно переорієнтувати;

2) зміни на ринку праці та способи виконання окремих робіт вимагають постійного моніторингу та прийняття рішень для усунення виниклих диспропорцій, оскільки:

- безробіття більшою мірою торкалося жінок, особливо менш освічених, в осіб із вищою освітою не виявлено гендерних відмінностей у рівні безробіття;

- набагато більше людей із вищою освітою могли (і можуть) працювати віддалено;

- особи, які добре заробляли, часто виконували роботу вдома, а ті, хто мав менший заробіток, припиняли працювати;

- унаслідок пандемії відбуваються зміни у ставленні до цінностей – люди залишають поточну роботу, навіть коли не мають іншої пропозиції;

3) пандемія спричинила (крім наслідків для здоров'я, економіки, психіки тощо) певне підвищення медичної обізнаності суспільства;

4) пандемія сприяла підвищенню рівня знань загальнонавчаних технік-платформ спілкування під час викладання, а також збагатила можливості електронних пристроїв (комп'ютерів, ноутбуків, смартфонів тощо).

5) величезні зміни відбулися на всіх рівнях освіти. «Міжнародна» освітня політика щодо пандемії має як спільні, так і суттєво відмінні риси:

- чим вищий організаційний рівень шкіл, тим довше вони були закритими;

- інфікування COVID-19 за країнами вказує на те, що воно не пов'язано з кількістю днів, коли школи були повністю закриті, і їхня кількість суттєво відрізняється у країнах із схожим рівнем інфікування;

- у країнах, де були найдовші шкільні карантини, а попередні досягнення учнів – найнижчими, втрачено час для покращення цих досягнень, отже, епідемія не лише спричиняє освітню нерівність між країнами, але й збільшує ці відмінності;

- окремі країни вжили заходів щодо розширення доступу студентів / учнів до Інтернету (збільшено субсидії на розвиток цифрової інфраструктури та підтримку малозабезпечених родин); також розвивалися мережі співпраці та соціальні мережі (часто спонтанно, знизу вгору);

- особливо негативно пандемія вплинула на професійно-технічну освіту, де значну частину навчання становлять практичні заняття, які важко або неможливо замінити онлайн-передачами.

б) вища освіта більшою мірою сприяє тому, що люди почувуються менш самотніми під час пандемії (локдаун, карантин).

У статті представлено лише деякі питання, пов'язані з впливом пандемії на різні сфери життя. У майбутньому виникнуть нові проблеми, які потребуватимуть дослідження, але в освітній галузі необхідні такі, які мають зосереджуватися насамперед на питаннях якості викладання й навчання. Багато вчителів і викладачів помічають несприятливі зміни в освіті через пандемію, але це індивідуальні відчуття, тому варто організувати більш масштабні дослідження в цьому напрямку. І, насамкінець, маленька нотка оптимізму, яка прозвучала під час спільного вебінару AERA (Американська асоціація досліджень освіти) та OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) – суспільство та освіта стають стійкішими, надбавть більше, аніж втрат, і школи мають залишатися відкритими якомога довше.

Ключові слова: пандемія; COVID-19; безробіття; дистанційна робота та навчання; закриття шкіл.

Одержано 01.06.2022 р.

УДК 378.011.3-051]:37:001.891
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273086

Мирослава Вовк, м. Київ
ORCID: 0000-0002-9109-9194

Світлана Соломаха, м. Київ
ORCID: 0000-0002-8737-9740

Юлія Грищенко, м. Київ
ORCID: 0000-0003-0039-9720

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА І ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті представлено результати моніторингового дослідження з проблеми психолого-педагогічної і практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України, яке проводилося науковцями відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в 2020-2022 рр. у межах теми дослідницької роботи «Обґрунтування змісту і методики проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти» (РК 0120U100228). Виявлено особливості законодавчо-нормативного врегулювання практичної підготовки майбутніх педагогів в Україні; схарактеризовано специфіку організації практики в ЗВО у співвіднесеності з психолого-педагогічною підготовкою на бакалаврському, магістерському і докторському освітніх рівнях; означено кількісні та якісні зміни у практичній підготовці фахівців педагогічних спеціальностей на основі аналізу освітньо-професійних і освітньо-наукових програм за 2016-2022 рр.; окреслено негативні аспекти її організації. Виявлено сучасні виклики у проведенні різних видів практики в ЗВО та узагальнено рекомендації щодо вдосконалення організаційних засад її проведення на законодавчо-нормативному, управлінському й організаційному рівнях.

Ключові слова: педагогічна освіта; практика; заклади вищої педагогічної освіти; моніторинг; майбутні педагоги; бакалаври; магістри; доктори філософії; якість освіти.

Постановка проблеми. У контексті імплементації Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015) актуалізується проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців педагогічного фаху в закладах вищої педагогічної освіти (далі – ЗВО) на всіх освітніх рівнях. Нині в українській освіті здійснюються трансформаційні зміни в підготовці педагогічних кадрів, що зумовлено як

євроінтеграційним вектором поступу вищої освіти загалом та педагогічної зокрема, а також державною потребою в забезпеченні закладів освіти професійно-компетентними педагогами, які здатні здійснювати якісні зміни на власне державному, регіональному та локальному рівнях. Таких педагогів мають готувати заклади вищої і фахової передвищої освіти, а тому актуалізується проблема вдосконалення саме практичної підготовки педагогів на бакалаврському, магістерському, докторському рівнях. Основним викликом проведення різних видів практик у ЗВО є суперечність, зумовлена наявністю задекларованих у законодавчо-нормативних документах якісних змін у педагогічній освіті (Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) та водночас реальною неефективністю практичної підготовки (відсутність належного фінансування, дискретність педагогічного партнерства, недостатність ресурсів для проведення практик в умовах змішаного і дистанційного навчання тощо).

Сучасний педагог повинен продукувати нові знання, володіти практичними вміннями з метою втілення в освітньому процесі інновацій, подолання формалізму й професійного вигорання у професійній діяльності, тому виникла необхідність удосконалення змісту та організаційних форм саме практичної складової системи професійної підготовки вчителя, викладача, викладача-дослідника; назріла потреба в посиленні ефективності взаємодії теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме їх озброєнню міждисциплінарними знаннями, інноваційними формами, методами, технологіями педагогічної діяльності в реальних умовах. Відповідно ґрунтовного аналізу потребує проблема організації практичної підготовки в ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях висвітлена дискретно, переважно з позиції аналізу навчально-методичного супроводу організації різних видів практики (М. Воровка, Н. Дудник, Н. Лазаренко та ін.). В окремих дослідженнях узагальнено конструктивний досвід практичної підготовки майбутніх учителів

певного фаху з урахуванням сучасних викликів (Ю. Грищенко, Н. Ничкало, О. Семенов, С. Соломаха та ін.). Ураховуючи необхідність здійснення кількісних і особливо якісних змін у процесі організації практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях, є потреба вивчення стану проведення практик з урахуванням сучасних викликів.

Мета статті – представити результати моніторингового дослідження проблеми стану організації практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях у ЗВО у 2016–2022 рр. Мета статті конкретизована в таких завданнях: схарактеризувати основні положення законодавчо-нормативного врегулювання організації практичної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО; візуалізувати кількісні і якісні зміни у проведенні практики на різних освітніх рівнях у 2016–2022 рр.; окреслити негативні аспекти організації практичної підготовки; розробити рекомендації щодо вдосконалення організаційних засад проведення практики на законодавчо-нормативному, управлінському та організаційному рівнях.

Реалізації визначених мети і завдань сприяло використання спектру **методів дослідження**: моніторинговий аналіз – із метою виявлення кількісних і якісних змін у змісті й організаційних засадах проведення практики на різних освітніх рівнях у підготовці майбутніх педагогів у динаміці (2016-2022 рр.); узагальнення – задля виокремлення положень законодавчо-нормативних документів, що врегульовують практичну підготовку майбутніх педагогів на різних рівнях освіти; прогностичний метод, котрий сприяв обґрунтуванню рекомендацій щодо вдосконалення організаційних засад проведення практики.

Виклад основного матеріалу. Моніторингове дослідження з проблеми практичної підготовки майбутніх педагогів проводилося науковцями відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в 2020-2022 рр. у межах теми дослідницької роботи «Обґрунтування змісту і методики проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти» (РК 0120U100228). Вибір методу дослідження обґрунтовано тим, що він передбачає збирання й аналіз інформації, зорієнтованість

на підвищення якості певного процесу й включає зорієнтованість на прогностичне обґрунтування можливостей якісних змін у відповідній складовій освітнього процесу. Слушною є думка Л. Козар про те, що «основна мета педагогічного моніторингу – оперативно виявляти всі зміни, що відбуваються в галузі освіти та прогнозувати подальші шляхи розвитку системи освіти» (Козар, 2018, с. 41). У межах нашого дослідження моніторинг передбачав аналіз кількісних і якісних змін у практичній підготовці майбутніх педагогів на бакалаврському, магістерському і докторському рівнях, виявлення негативних аспектів у цій складовій підготовки та прогнозування можливостей якісних змін в організації практики в ЗВО.

Основним нормативним документом, що врегульовує організаційні засади практичної підготовки майбутніх педагогів, залишається Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти за №351 від 20.12.1994), у якому визначено загальні питання організації, проведення і підведення підсумків усіх видів практики студентів різних спеціальностей вищих навчальних закладів України: технікумах (училищах), коледжах, інститутах, консерваторіях, академіях, університетах.

Із 2016 р. здійснюється підготовка майбутніх педагогів за освітньо-професійними, освітньо-науковими програми, що структуруються з урахуванням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015). Внутрішні процедури якості практичної підготовки педагогів на різних освітніх рівнях врегульовуються локальними актами на основі пріоритету автономії закладу освіти. З 2019 р. під егідою Національного агентства забезпечення якості вищої освіти здійснюється акредитація програм відповідно до Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (наказ МОН України за №977 від 11.07.2019 р.). З-поміж визначених критеріїв оцінювання програм наявний другий критерій «Структура та зміст освітньої програми», що передбачає аналіз якості практичної підготовки майбутніх фахівців, формування в них

необхідних на ринку праці компетентностей і програмних результатів навчання.

Наразі в підготовці вчителя педагогічна практика здійснюється за паралельною моделлю; зміст і 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 (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021, с. 23).

Спостерігається тенденція до утвердження компетентнісного підходу в реалізації освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм підготовки майбутніх учителів, викладачів, докторів філософії на відповідних освітніх рівнях. Компетентнісна парадигма підготовки фахівців візуалізована й уніфікована в нормативних документах: у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020); Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021). З 2019 р. спектр професійних вимог, компетентностей, програмних результатів реалізації освітніх програм на бакалаврському, магістерському рівнях урегульовується стандартами вищої освіти. Керівним документом є Національна рамка кваліфікацій, у котрій визначено дескриптори, відповідно до яких у майбутніх фахівців педагогічного фаху мають формуватися необхідні професійні компетентності, насамперед у процесі практичної підготовки.

Вивчення стану законодавчо-нормативної бази підготовки сучасного вчителя й викладача уможливило висновок про необхідність розроблення оновленого Положення про практичну підготовку фахівців педагогічного фаху, що врегульовувало б принципи, механізми, форми проходження практики на бакалаврському, магістерському і докторському освітніх рівнях.

У 2020–2022 рр. було проаналізовано освітні компоненти психолого-педагогічного спрямування та різновиди практик за

освітньо-професійними програмами (далі – ОПП) підготовки бакалаврів у ЗВО в динаміці – за 2016–2022 рр. (Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди (далі – ХНПУ імені Г. Сковороди), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (далі – ПНПУ імені В. Г. Короленка), Прикарпатський національний педагогічний університет імені В. Стефаника (далі – ПНПУ імені В. Стефаника) та ін.). Аналіз проводився за такими спеціальностями: 014.01. Середня освіта. Українська мова і література; 014.03. Середня освіта. Історія; 014.04. Середня освіта. Математика; 014.05. Середня освіта. Біологія та здоров'я людини; 014.06. Середня освіта. Хімія; 014.07. Середня освіта. Географія; 014.13. Середня освіта. Музичне мистецтво.

Представимо основні результати дослідження.

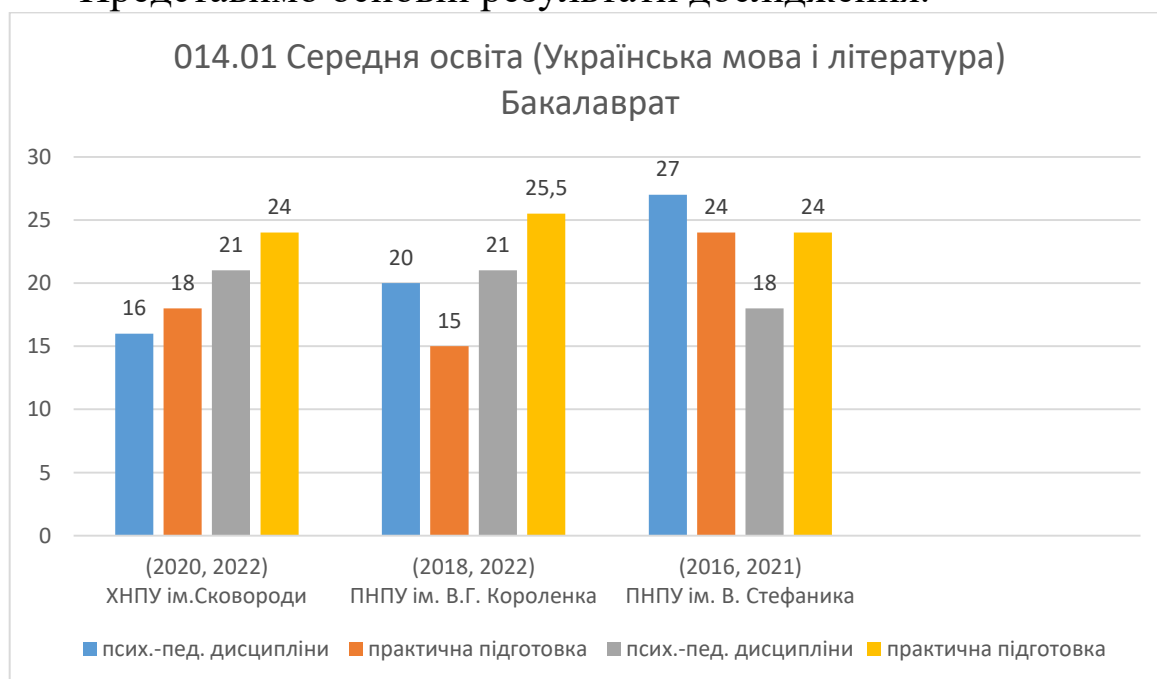


Рис. 1. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.01 Середня освіта. Українська мова і література (2016-2022 рр.)

У підготовці бакалаврів за спеціальністю 014.01 Середня освіта. Українська мова і література виявлено такі особливості. У ХНПУ імені Г. Сковороди загальний обсяг кредитів на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (далі – ППД) у 2020 р. становить 20; у 2022 р. – 18; педагогічної практики у 2020 р. – 18; у 2022 р. – 24. Кількість кредитів ППД змінено за рахунок зменшення курсу «Педагогіка» з 12 кредитів (2020 р.) до 6;

введення у 2022 р. дисципліни «Провайдинг освітніх технологій» (8 кредитів). Кількість кредитів на практичну підготовку збільшилася за рахунок безперервної пропедевтичної педагогічної практики з 1,5 кредити (2020 р.) до 3 (2022 р.); педагогічної практики в закладах загальної та практики в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти – з 5 кредитів (2020 р.) до 7 (2022 р.); навчальної (діалектологічної) практики з 3 кредитів (2020 р.) до 6 (2022 р.).

У ПНПУ імені В. Г. Короленка загальний обсяг кредитів ППД становить у 2018 р. – 20; у 2022 р. – 21; практичної підготовки в 2018 і 2022 рр. – по 15. Суттєвих кількісних і якісних змін у вивченні ППД не відбулося; у 2022 р. у практичну підготовку введено пропедевтичну навчальну практику обсягом 4,5 кредити та збільшено кредити на виробничу педпрактику з 9 (2018 р.) до 15 (2022 р.).

У ПНПУ імені В. Стефаніка загальний обсяг кредитів ППД у 2016 р. становив 27, у 2021 р. – 18; практичної підготовки у 2016 р. та 2021 р. – по 24 кредити. Зміни у змісті ППД спричинено виключенням у 2021 р. дисципліни «Сучасні освітні технології» (9 кредитів). У практичній підготовці значних змін не відбулося.

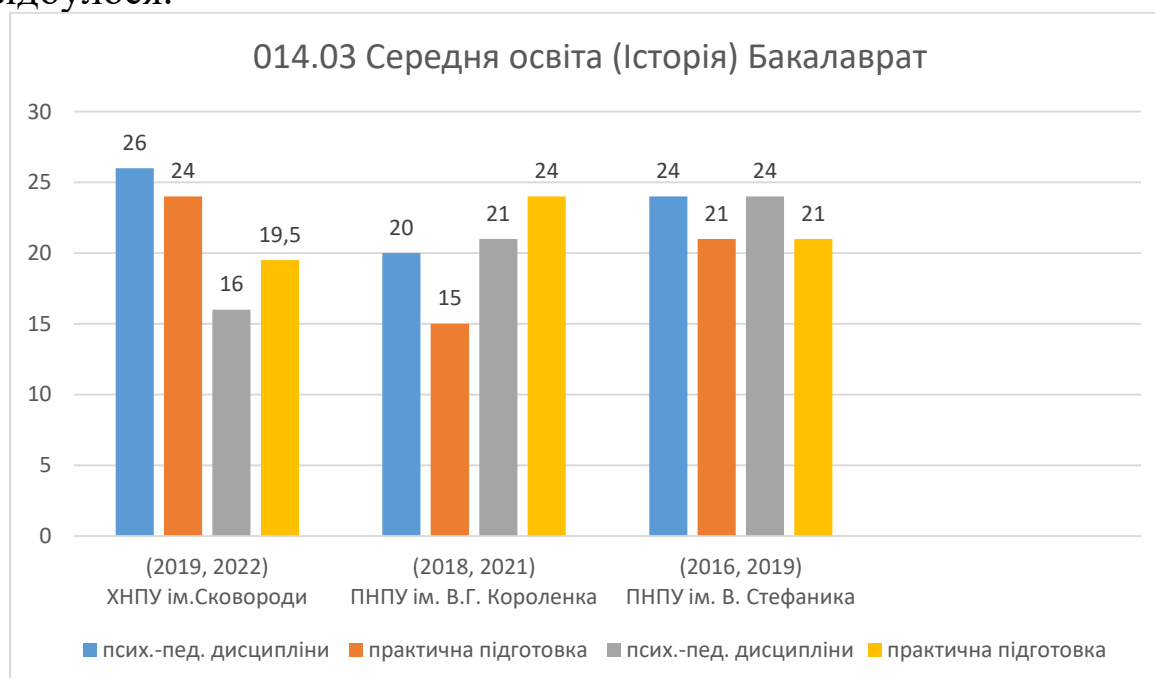


Рис. 2. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.03 Середня освіта. Історія (2016-2022 рр.)

В ОПП підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.03 Середня освіта. Історія спостерігаємо певні зміни. Так, у

ХНПУ імені Г. Сковороди загальний обсяг ППД у 2019 р. – 26 кредитів; у 2022 р. – 16; педагогічної практики у 2019 р. – 24; у 2022 р. – 19,5. Кількість кредитів ППД змінено за рахунок збільшення часу на вивчення педагогіки – з 6 (2019 р.) до 12 кредитів (2022 р.); вилучення в 2022 р. дисципліни «Провайдинг освітніх технологій» (8 кредитів). У практичній підготовці збільшено безперервну пропедевтичну педпрактику в ЗСО з 1,5 (2019 р.) до 3 кредитів (2022 р.); зменшено педпрактику в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти відповідно з 13,5 до 7,5 кредитів.

У ПНПУ імені В. Г. Короленка загальний обсяг кредитів ППД становив у 2018 р. – 20, у 2021 р. – 21; педагогічної практики у 2018 р. – 15, у 2021 р. – 24. Кількість кредитів ППД змінено за рахунок зменшення курсу «Педагогіка» з 8 (2018) до 6 (2021) та включення до освітньої програми у 2021 р. методики виховної роботи (3 кредити). Кількісні і якісні зміни у практичній підготовці відбулись через зменшення кредитів із навчальної етнографічної практики з 3 (2018) до 1,5 (2021); введення у 2021 р. навчальної пропедевтичної практики з методики навчання історії (3) та виробничої педпрактики (літня) (4,5 кредити).

У ПНПУ імені В. Стефаніка кількість кредитів у 2016 і 2019 рр. на ППД (24 кредити) та практичну підготовку (21 кредит) залишалася без змін.

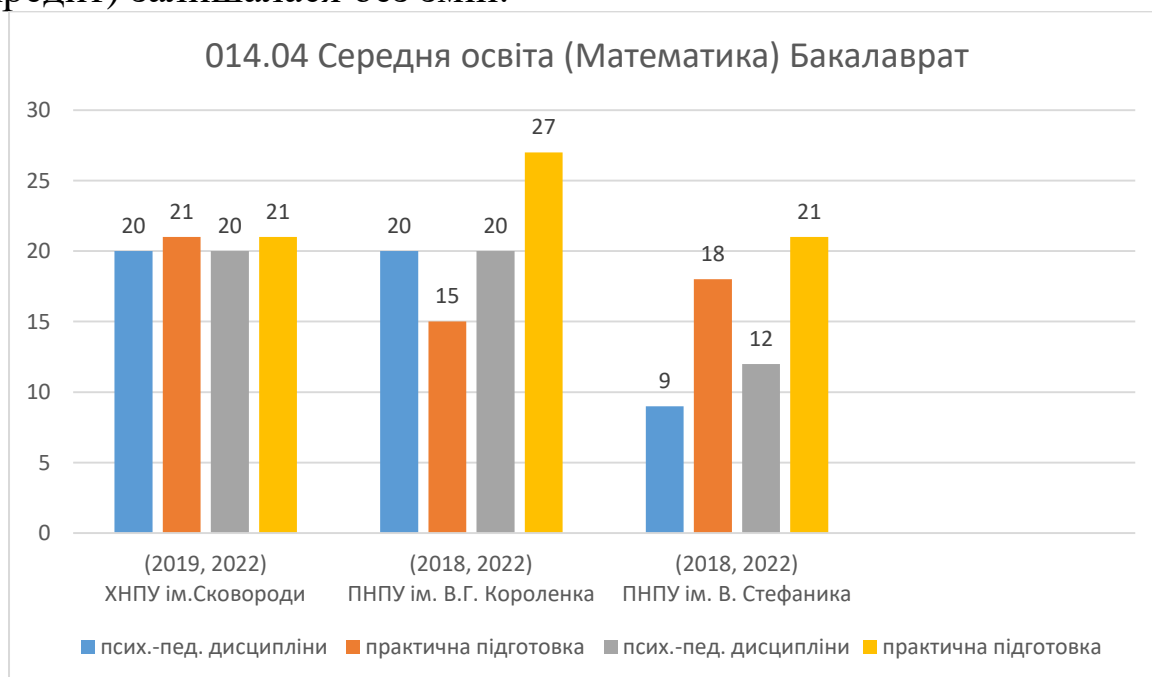


Рис. 3. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.04 Середня освіта. Математика (2018-2022 рр.)

У 2019 та 2022 рр. у підготовці бакалаврів за спеціальністю 014.04. Середня освіта. Математика в ХНПУ імені Г. Сковороди кількісних змін у вивченні ППД (20 кредитів) та у практичній підготовці (21 кредит) не відбулося.

У ПНПУ імені В. Г. Короленка загальний обсяг часу на вивчення ППД становив 20 кредитів як у 2018 р., так і 2022 р.; на проходження педпрактики у 2018 р. виділено 15 кредитів, у 2022 р. – 27. Кількість кредитів на вивчення ППД змінено за рахунок їх зменшення з педагогіки – з 8 до 5; включення до освітньої програми у 2022 р. методики виховної роботи (3 кредити). Зміни у практичній підготовці відбулися через збільшення кредитів з навчальної обчислювальної практики з 1,5 до 3 кредитів, виробничої практики – з 9 до 12; введення у 2022 р. нових навчальних практик – психолого-педагогічної (3 кредити), освітньо-виховної (1,5), з фахових методик (3).

У ПНПУ імені В. Стефаніка загальний обсяг кредитів на вивчення ППД становив у 2018 р. – 9, у 2022 р. – 12; на проходження педагогічної практики у 2018 р. – 18, у 2022 р. – 21. У 2022 р. в ППД включено загальну психологію (3 кредити), а в практичну підготовку – навчальну (ознайомлювальну) практику (3).

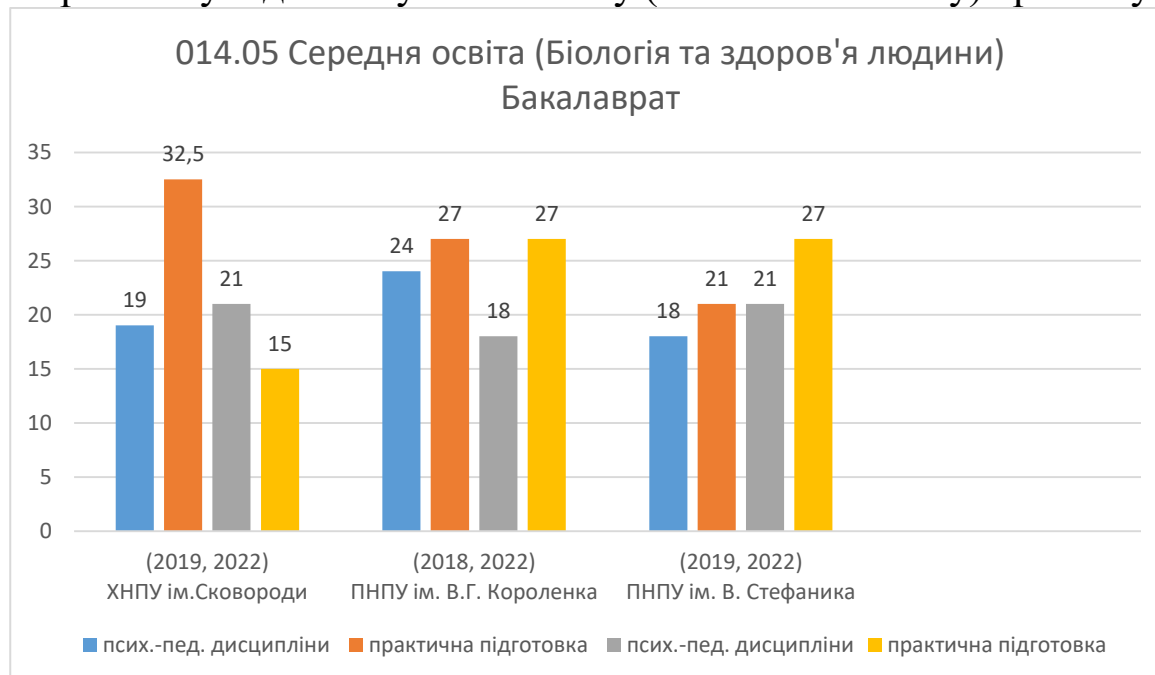


Рис. 4. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.05 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини (2018-2022 рр.)

Підготовку бакалаврів за спеціальністю 014.05. Середня освіта. Біологія та здоров'я людини дещо змінено. У ХНПУ імені Г. Сковороди загальний обсяг кредитів на вивчення ППД становив у 2019 р. – 19; у 2022 р. – 21; проходження педпрактики у 2019 р. – 32,5; у 2022 р. – 15. Кількісні і якісні змін у змісті ППД відбулися за рахунок зменшення кредитів на вивчення педагогіки з 12 до 6; включення у 2022 р. дисципліни «Провайдинг освітніх технологій» (8 кредитів). Із практичної підготовки виключено у 2022 р. навчальну, навчально-польову практику із зоології безхребетних і систематики нижчих рослин (6 кредитів) і аналогічну з вищих рослин (6 кредитів); безперервну пропедевтичну педпрактику в ЗСО (3 кредити), збільшено кредити на педпрактику в закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти з 6 (2019 р.) до 9 (2022 р.).

У ПНПУ імені В. Г. Короленка загальний обсяг кредитів на вивчення ППД становив у 2018 р. – 24; у 2022 р. – 18; на проходження практики у 2018 і 2022 р. по 27. Кількість кредитів на вивчення ППД змінено за рахунок зменшення обсягу педагогіки з 8 (2018 р.) до 6 (2022 р.); виключення з освітньої програми у 2022 р. дисципліни «Основи лідерства» (3 кредити) та включення методики виховної роботи (3 кредити), ІКТ при викладанні біології та основ здоров'я людини (3 кредити). У практичній підготовці у 2022 р. збільшено види практик – навчальної педпрактики (3 кредити), виробничої педпрактики в 5-7 класах (6 кредитів) і окремо – в 8-9 класах (9 кредитів).

У ПНПУ імені В. Стефаніка загальний обсяг кредитів на вивчення ППД складав у 2019 р. – 18, у 2022 р. – 21; на проходження педпрактики відповідно – 21 і 27. У циклі ППД зменшено кредити з педагогіки з 9 до 6, психології – з 9 до 6; упроваджено у 2022 р. такі дисципліни, як «Основи інклюзивної освіти», «Основи наукових досліджень», «Інформаційні технології в освітньому процесі» (по 3 кредити на кожен). У практичній підготовці збільшено у 2022 р. кредити на проходження навчальної ботаніко-зоологічної практики (12).

У підготовці бакалаврів за спеціальністю 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво (див. рис. 5) також відбулися певні зміни. У ХНПУ імені Г. Сковороди загальний обсяг кредитів на вивчення ППД становив у 2019 р. – 28, у 2022 р. – 30; на проходження практики у 2019 та 2022 рр. – 22,5 кредити. Психолого-педагогічна підготовка зазнала змін через збільшення

кредитів з методики музичного виховання з практикумом з 15 до 17. Кількісні і якісні зміни у практичній підготовці відбулись за рахунок зменшення кредитів з педпрактики у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти з 13,5 до 7,5; введення у 2022 р. практики у початкових спеціалізованих мистецьких закладах освіти (6 кредитів).

У ПНПУ імені В. Г. Короленка загальний обсяг кредитів на вивчення ППД складав у 2018 р. – 22; у 2022 р. – 26; на проходження практики у 2018 р. – 15; у 2022 р. – 30. У цикл ППД введено у 2022 р. методику виховної роботи (3 кредити), збільшено кредити на дисципліну «ІКТ в освіті та мистецтві» з 3 до 5. Кількісні і якісні зміни у практичній підготовці відбулись за рахунок збільшення кредитів на виробничу педпрактику з 9 (2018 р.) до 24 (2022 р.).

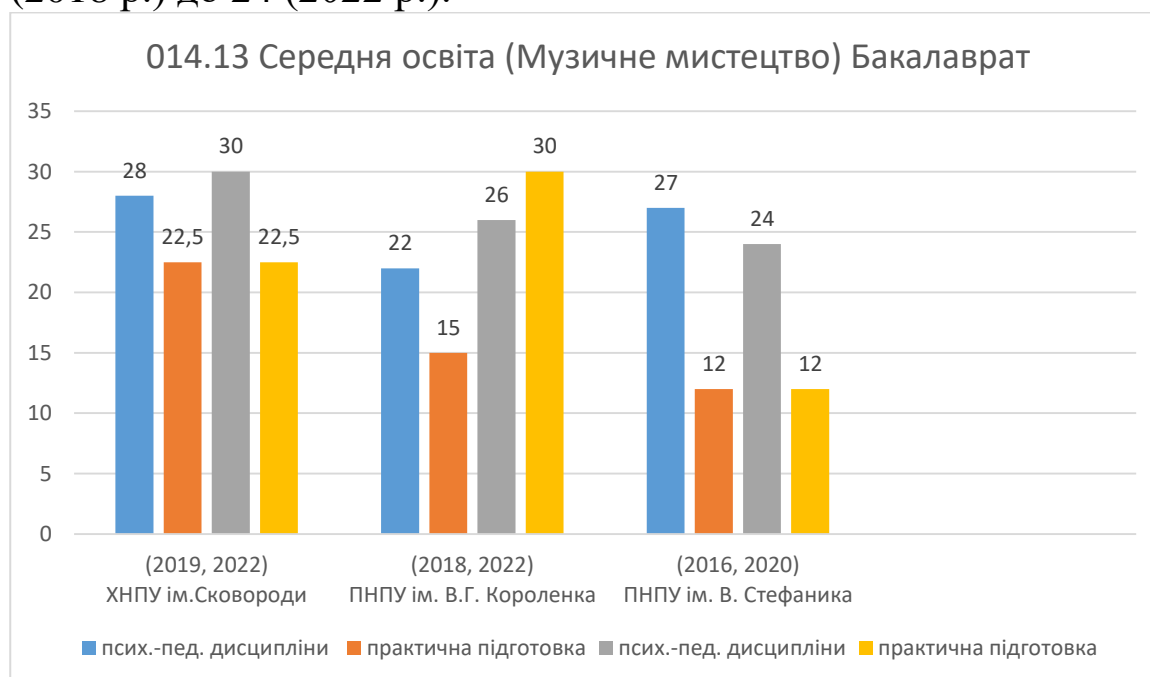


Рис. 5. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки бакалаврів зі спеціальності 014.13 Середня освіта. Музичне мистецтво (2016-2022 рр.)

У ПНПУ імені В. Стефаніка загальний обсяг кредитів на вивчення ППД у 2016 р. становив 27, у 2020 р. – 24; на проходження педпрактики у 2016 і 2020 рр. – 12. Кількість кредитів на вивчення ППД змінено завдяки зменшенню кредитів з дисципліни «Педагогіка загальна і музична» з 9 до 6 та перенесенню їх на вивчення дисципліни «Сучасні освітні технології та

методика викладання музичного мистецтва» (збільшено з 6 до 9). У практичній підготовці змін не відбулося.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів дозволив відзначити такі зміни:

кількісні зміни: у динаміці спостерігаємо або зменшення кредитів на практичну підготовку бакалаврів, або стабільність у кількості кредитів на практичну підготовку в межах 2-6 кредитів на кожен вид практики;

якісні зміни: урізноманітнення ППД залежно від спеціальності, фокусу ОПП, регіональної специфіки ЗВО, що продемонстровано у переліках освітніх компонентів насамперед у варіативній складовій; акцентування уваги на диференційованому підході до проведення різних видів практики з урахуванням професійних компетентностей сучасного вчителя різного фаху; наявність наукового-методичного супроводу організації різних видів практики на сайтах більшості університетів; активізація взаємодії зі стейкхолдерами, роботодавцями, менеджерами ЗСО з метою підвищення якості практичної підготовки майбутніх учителів; організація практики в дистанційному форматі, що передбачає розвиток цифрової, медіаосвітньої, інноваційної компетентностей викладачів, керівників практики й самих здобувачів освіти.

Серед негативних аспектів слід відзначити зменшення кредитів на вивчення ППД, зокрема дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Педагогічна майстерність», «ІКТ в освіті»; відсутність такого виду практики, як психолого-педагогічної, що дозволило б майбутньому вчителю системно «зануритися» у специфіку педагогічної професії; недостатній рівень адаптованості викладачів, керівників практики до нового формату організації практичної підготовки в умовах дистанційного і змішаного навчання; недосконалість змісту наукового-методичного супроводу різних видів практики, що має спрямовуватися на формування компетентностей, визначених у Професійному стандарті вчителя; застарілість Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (1994).

У процесі здобуття освітнього рівня «магістр» реалізується один із провідних принципів навчання – єдність теорії та практики. Практика є об'єднувальною ланкою між теоретичною

підготовкою магістрантів і самостійною апробацією знань, що сприяє їх адаптації до педагогічної діяльності у вищій школі. У процесі проходження практики студенти виконують всі функції викладача та види його професійної діяльності.

Було здійснено аналіз ОПП підготовки майбутніх магістрів педагогічного фаху за різними спеціальностями (2019-2022 рр.) з урахуванням контексту психолого-педагогічної та практичної підготовки (ХНПУ імені Г. Сковороди, Сумський педагогічний університет імені А. С. Макаренка (далі – СДПУ імені А.С. Макаренка), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (далі – УДПУ імені П. Тичини) та ін.).

Співвіднесеність кредитів, відведених на психолого-педагогічну і практичну підготовку майбутніх магістрів за спеціальностями у 2020 і 2021 рр., представлено на діаграмах.

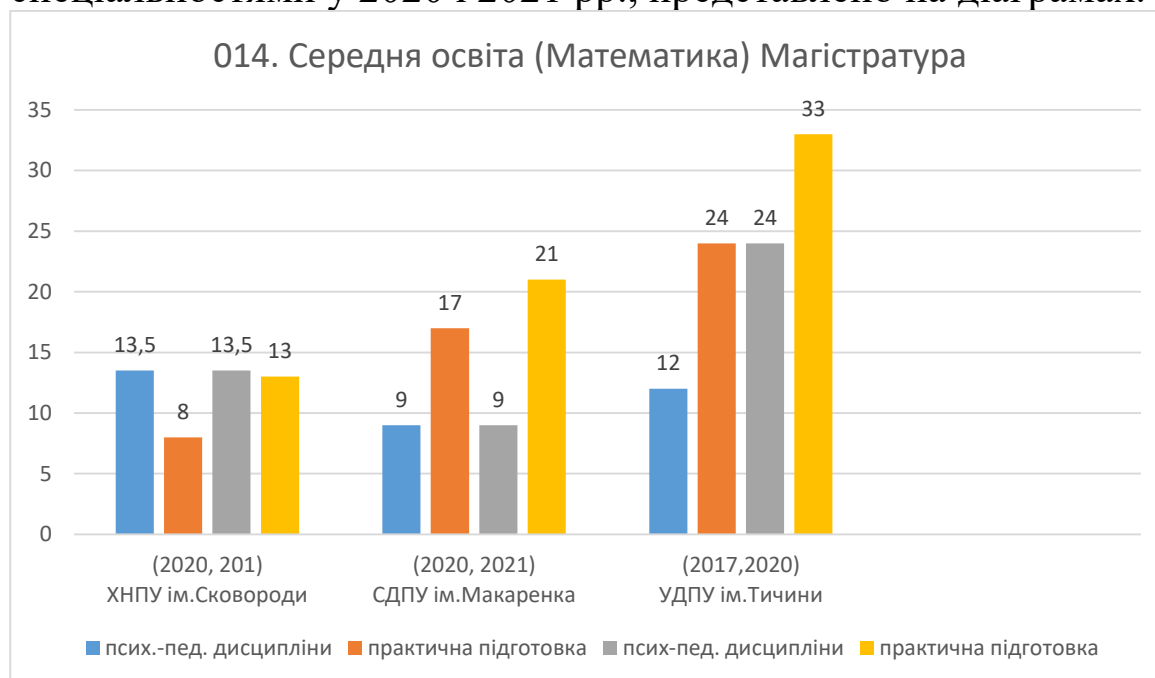


Рис. 6. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Математика (2020, 2021 рр.)

В ОПП зі спеціальності 014 Середня освіта. Математика загальна кількість кредитів ППД має тенденцію до збільшення в цілому з 8 до 33 кредитів. Кількість кредитів педагогічної практики суттєво збільшилась тільки в УДПУ імені П. Тичини (з 12 до 24 кредитів), в інших університетах – залишилась незмінною (ХНПУ імені Г. Сковороди – 13,5; СДПУ імені А. С. Макаренка – 9 кредитів) (рис. 6).

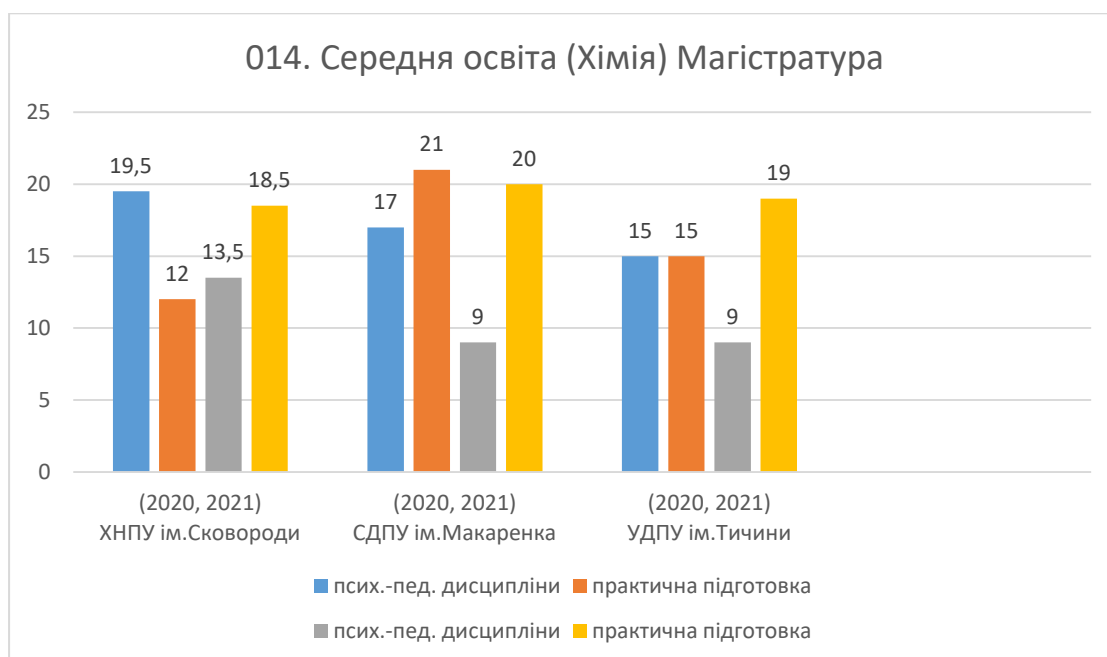


Рис. 7. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Хімія (2020, 2021 рр.)

В ОПП зі спеціальності 014.06 Середня освіта. Хімія загальна кількість кредитів ППД має тенденцію до збільшення – з 12 до 22 кредитів, крім СДПУ імені А. С. Макаренка, де кількість кредитів несуттєво зменшилась – із 21 до 20. Кількість кредитів педагогічної практики загалом має тенденцію до зменшення – з 19 до 9 кредитів (рис. 7).

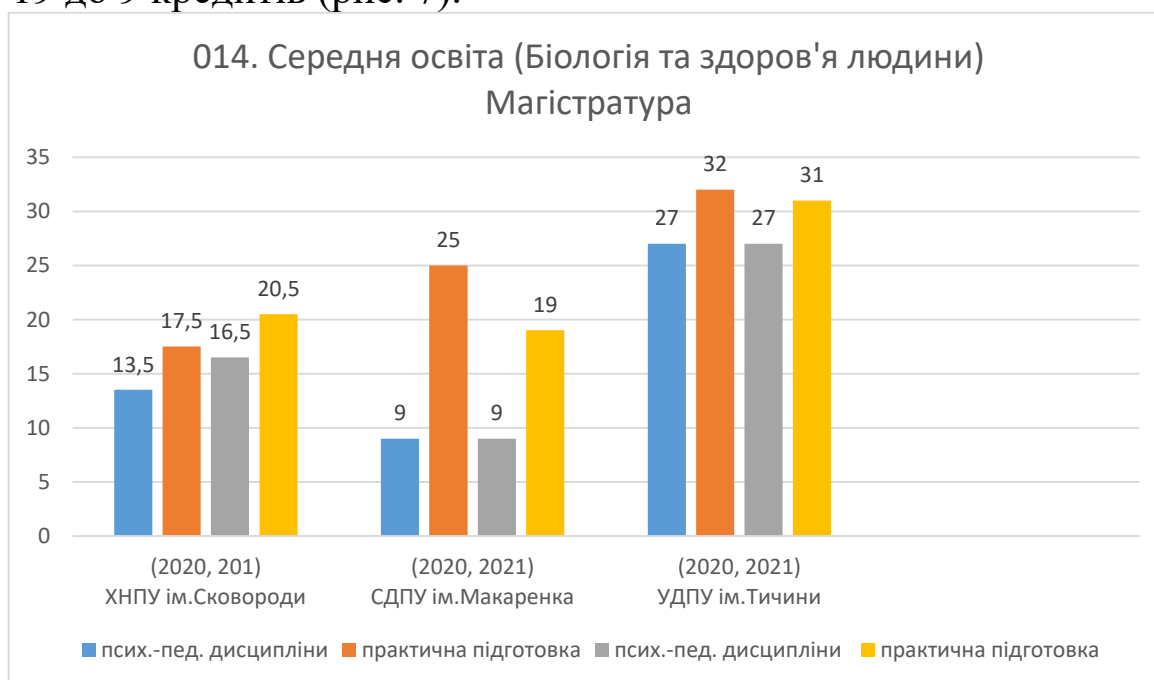


Рис. 8. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини (2020, 2021 рр.)

В ОПП зі спеціальності 014 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини загальна кількість кредитів ППД має тенденцію до незначного зменшення (у СДПУ імені А.С. Макаренка з 21 до 20 кредитів, в УДПУ імені П. Тичини з 32 до 31). Водночас у ХНПУ імені Г. Сковороди навпаки кількість кредитів збільшилася з 17,5 до 20,5. Кількість кредитів педагогічної практики загалом тяжіє до збільшення – з 13,5 до 27 кредитів, окрім СДПУ імені А. С. Макаренка, де кількість кредитів залишилась незмінною – 9 (рис. 8).

В ОПП зі спеціальності 014.03 Середня освіта. Історія загальна кількість кредитів на вивчення ППД має тенденцію до збільшення – з 8 до 14 кредитів, окрім УДПУ імені П. Тичини, де спостерігаємо значне зменшення кредитів із 15 до 8. Кількість кредитів на практику залишилася незмінною в усіх університетах. Варто зазначити, що найбільшу кількість кредитів на практичну підготовку магістрантів виокремлено в ХНПУ імені Г. Сковороди – 13,5 кредитів (рис. 9).

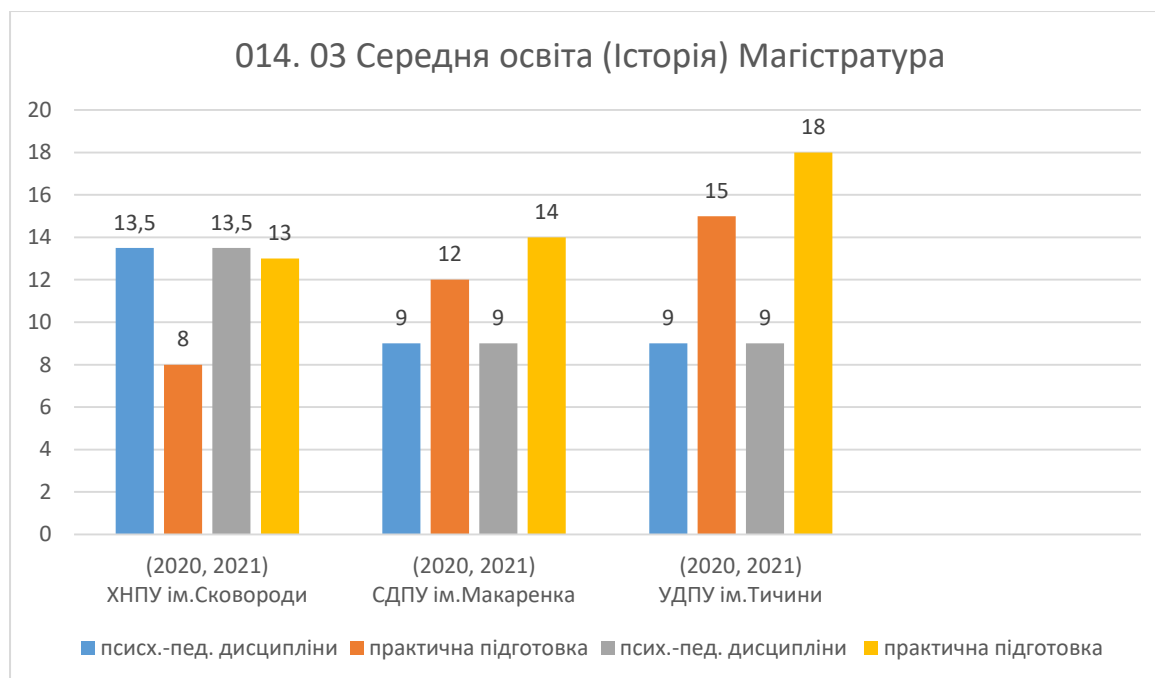


Рис. 9. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Історія (2020, 2021 рр.)

В ОПП зі спеціальності 014.01 Середня освіта. Українська мова і література, англійська мова загальна кількість кредитів на ППД має тенденцію до збільшення – з 14 до 22, окрім УДПУ імені П. Тичини, де кількість кредитів зменшилась із 21 до 18. Кількість кредитів із педагогічної практики залишилась незмінною. Проте в ХНПУ імені Г. Сковороди вага практичної підготовки зменшилась із 13,5 до 12 кредитів (рис. 10).

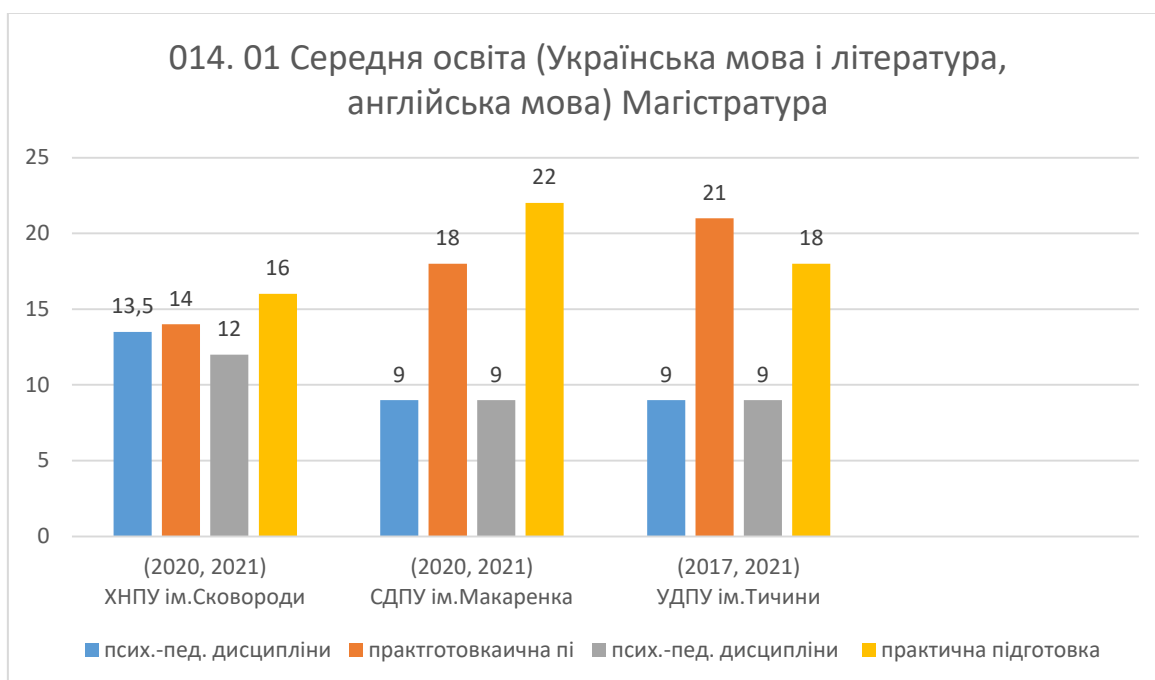


Рис. 10. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Українська мова і література, англійська мова (2020, 2021 рр.)

Підготовка магістрів зо спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво передбачає посутнє збільшення кредитів на вивчення ППД з 17 до 33 в усіх навчальних закладах, окрім ХНПУ імені Г. Сковороди, де кількість кредитів зменшилася з 17 до 15. Акцентуємо, що найбільша кількість кредитів у СДПУ імені А. С. Макаренка – 33. Кількість кредитів на практичну підготовку залишилась незмінною в усіх досліджуваних навчальних закладах, окрім ХНПУ імені Г. Сковороди, де її вага зменшилась із 13,5 до 10 кредитів. Найбільша кількість кредитів на педпрактику в ОПП СДПУ імені А.С. Макаренка – 24 кредити (рис. 11).

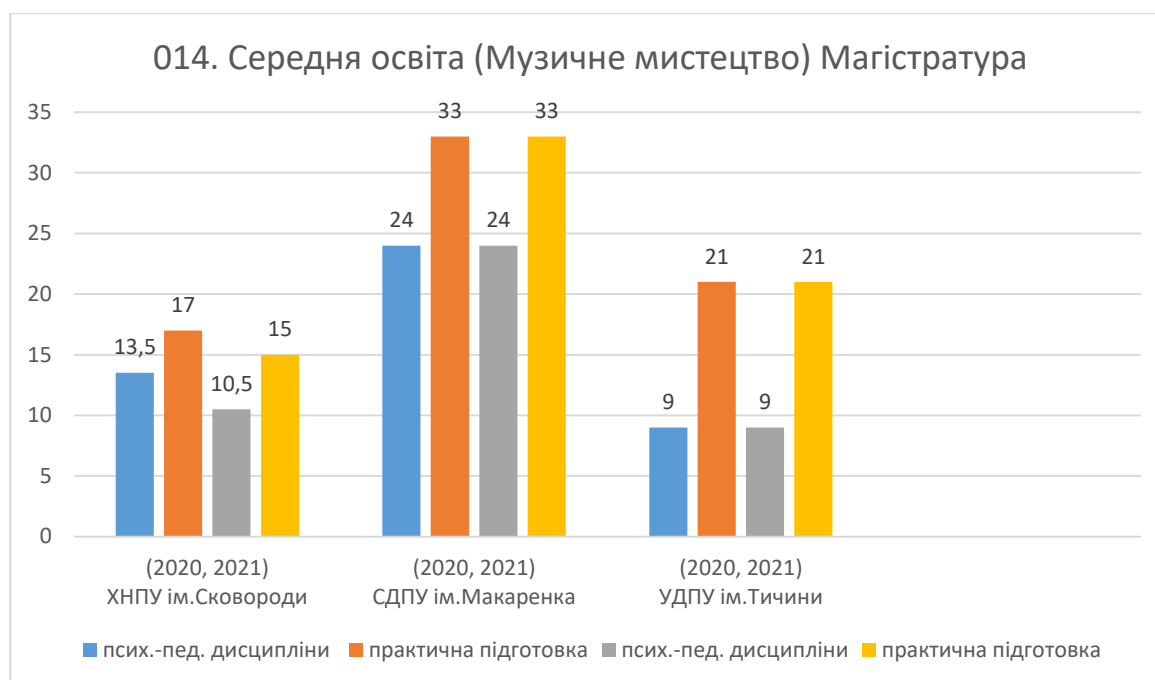


Рис. 11. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх магістрів зі спеціальності 014 Середня освіта. Музичне мистецтво (2020, 2021 рр.)

Аналіз освітніх програм підготовки магістрів педагогічного фаху за різними спеціальностями (2020, 2021 рр.) у ХНПУ імені Г. Сковороди, СДПУ імені А.С. Макаренка, УДПУ імені П. Тичини з урахуванням специфіки психолого-педагогічної та практичної підготовки дав змогу з'ясувати, що найбільша кількість кредитів із ППД констатовано в СДПУ імені А. С. Макаренка за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво (33 кредити). Найбільшу кількість кредитів на практику відведено в ОПП УДПУ імені П. Тичини за спеціальністю 014.07 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини (27 кредитів). Найменша кількість кредитів на ППД виявилась в освітніх програмах підготовки магістрів в УДПУ імені П. Тичини за спеціальністю 014.03 Середня освіта. Історія (8 кредитів). Найменша кількість кредитів на практику зафіксована в ОПП УДПУ імені П. Тичини за спеціальностями: 014.06 Середня освіта. Хімія, 014.03 Середня освіта. Історія, 014.01 Середня освіта. Українська мова і література, англійська мова, 014 Середня освіта. Музичне мистецтво (скрізь по 9 кредитів); у СДПУ імені А. С. Макаренка за спеціальностями: 014 Середня освіта. Математика, 014.06

Середня освіта. Хімія, 014.03 Середня освіта. Історія, 014.01 Середня освіт. Українська мова і література, англійська мова (по 9 кредитів).

Отже, у підготовці магістрів педагогічного фаху за різними спеціальностями було виявлено певні зміни:

кількісні зміни: у динаміці спостерігається як збільшення загалом обсягу кредитів на вивчення ППД за рахунок уведення нових курсів і використання технологій, так і зменшення обсягу кредитів через скорочення освітніх компонентів ОПП, зокрема вилучення застарілих курсів. Виявлено стабільність в організації практичної підготовки в межах 9–12 кредитів за винятком програм УДПУ імені П. Тичини за спеціальностями 014 Середня освіта (Математика/магістратура) – 24 кредити; 014.07 Середня освіта. Географія. Біологія та здоров'я людини – 27 кредитів, а також СДПУ імені А. С. Макаренка за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво – 24 кредити, де зміни щодо збільшення кількості кредитів відбулися за рахунок якісних змін – оновлення компонентів освітніх програм з урахуванням специфіки майбутньої педагогічної діяльності магістрантів;

якісні зміни: упровадження різноманітних варіативних ППД та оновлення освітніх компонентів ОПП, розробка та впровадження в освітній процес нових авторських педтехнологій, орієнтованих на діалогічність спілкування; гнучкість у виборі форм, методів і прийомів у викладанні ППД, урахування регіонального контексту в поєднанні зі світовим; спрямування практичної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на практико орієнтовані форми, методи і технології; використання диференційованого та індивідуального підходів до проведення практики; урахування специфіки дистанційного і змішаного навчання.

Серед негативних аспектів організації практичної підготовки майбутніх магістрів варто наголосити на несистемності в проходженні практики майбутніми викладачами, зумовлених карантинном і воєнним станом; фрагментарності навчально-методичного супроводу організації практики в дистанційному і

змішаному форматах; часто відсутність локальних актів щодо врегулювання етапів, змісту, форм і методів проходження практики майбутніми магістрами на рівні ЗВО.

Здобувач ступеня доктора філософії має володіти теорією і практикою викладацької діяльності в умовах вищої школи, високим рівнем мовнокомунікативної культури, педагогічної майстерності, здатністю створювати інноваційні технології в галузі освітніх, педагогічних наук та ретранслювати їх в освітню практику підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, бути готовим до самоосвіти і самовдосконалення в педагогічній діяльності впродовж життя, уміти використовувати й адаптовувати в освітньому процесі результати власної науково-дослідницької діяльності.

На освітньо-науковому рівні підготовки докторів філософії практика може мати такі найменування, як асистентська (асистентська виробнича), викладацька, науково-дослідницька (викладацько-дослідницька) тощо.

Було проаналізовано освітні компоненти психолого-педагогічного спрямування та різновиди практик за освітньо-науковими програмами (далі – ОНП) підготовки докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у ЗВО в динаміці – за 2016–2021 рр. (Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (далі – ДВНЗ «ПХДПУ імені Г. Сковороди»), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (далі – НПУ імені М. П. Драгоманова), Житомирський державний університет імені Івана Франка (далі – ЖДУ імені І. Франка), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (ДДПУ імені І. Франка), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (КПНУ імені І. Огієнка) та ін.) за якісними і кількісними характеристиками; визначено негативні тенденції у практичній підготовці викладачів-дослідників.

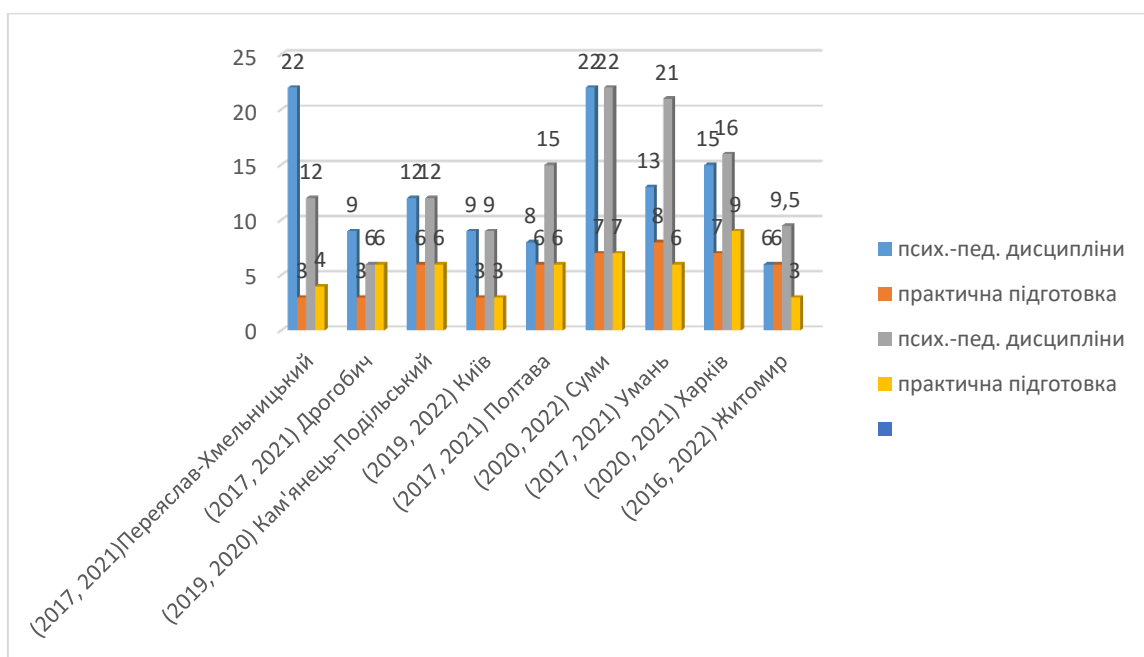


Рис.12. Кількісний аналіз кредитів, відведених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практичну підготовку за ОПП підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (2016-2021 рр.)

Констатовано, що в ДВНЗ «ПХДПУ імені Г. Сковороди» практична підготовка майбутніх викладачів-дослідників зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки на третьому освітньому рівні спостерігається значне зменшення кредитів на вивчення ППД (на 10 кредитів), водночас запропоновано міждисциплінарні курси, що зорієнтовані на розвиток методичної, інноваційної компетентності. Виявлено збільшення на 1 кредит обсягу практики, а також її визначення як асистентської педагогічної, що свідчить про усвідомлення відмінності між практикою на магістерському і докторському рівнях.

У ЖДУ імені І. Франка серед освітніх компонентів ОПП підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх, педагогічних наук спостерігається зменшення кредитів на проходження практики (з 4 до 3 кредитів); водночас наявне збільшення кредитів на ППД (з 6 до 9,5 кредитів), хоча й не впроваджуються нові дисципліни означеного циклу, але зміст навчальних програм цих дисциплін підтверджує акцентування уваги на проблемах освіти, педагогічної науки у діахронічному й синхронічному вимірах, інноваціях у сфері компаративістських педагогічних досліджень.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх докторів філософії з освітніх, педагогічних наук у ДДПУ імені І. Франка включає дисципліни із загальної психології і педагогіки, а також із проблем методологія і методів науково-педагогічних досліджень, що частково дублюється в магістерських програмах (спостерігається зменшення кредитів на вивчення означених дисциплін з 9 до 6 кредитів). Відзначається як позитивні якісні і кількісні зміни щодо збільшення кредитів на науково-педагогічну практику майбутніх докторів філософії (з 3 до 6 кредитів).

У КПНУ імені І. Огієнка ОНП підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх, педагогічних наук передбачено вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, що сфокусовані на проблемах загальної педагогіки, теорії і практики виховання, актуальних питаннях освіти (кредити на їх вивчення не змінилися – усього 12 кредитів). Не спостерігається кількісних змін в організації науково-педагогічної практики (6 кредитів).

ОНП майбутніх докторів філософії в НПУ імені М. П. Драгоманова передбачено вивчення ППД, зміст яких зосереджений на проблемах загальної педагогіки, історії педагогіки, теорії і практики професійної освіти, теорії і методики виховання, що свідчить про співвіднесеність із бакалаврськими і магістерськими ОПП підготовки майбутніх педагогів. Наявне збільшення кредитів на ППД (з 6 до 9); на асистентську практику відведено 3 кредити.

У ПНПУ імені В. Г. Короленка серед освітніх компонентів ОНП підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх, педагогічних наук констатуємо значне збільшення обсягу кредитів, відведених на вивчення ППД (з 8 до 15), котрі сфокусовані на проблемах дидактики вищої школи, педагогічній майстерності викладача, діяльності науково-педагогічних шкіл, внеску персоналій у розвиток педагогічної науки й освіти, компетентнісних засадах освіти. Кількість кредитів, відведених на викладацьку виробничу практику, залишається без змін (6).

У змісті ОНП підготовки майбутніх докторів філософії СДПУ імені А. С. Макаренка відзначаємо широкий спектр дисциплін психолого-педагогічного спрямування з фокусом на проблемах теорії і методики викладання у вищій школі, інноваційних компетентностях викладача-дослідника, історії вищої освіти, менеджменту інновацій, національному, європейському і

глобальному контексті розвитку порівняльної педагогіки, теорії і практики андрагогіки. Загальна кількість кредитів на вивчення означених дисциплін не змінювалася і становить 22 кредити; на проходження асистентської практики відведено 7 кредитів.

В УДПУ імені П. Тичини на вивчення ППД відповідно до освітньо-наукової програми підготовки майбутніх докторів філософії відведено 21 кредит (в 2017 р. було 13). Зміст цих дисциплін включає проблеми методики викладання у вищій школі, методики викладання наукових досліджень, освітніх інновацій, професійно-педагогічної компетентності викладача. На виробничу (викладацьку) практику відведено 6 кредитів.

У всіх ЗВО спостерігається диференційований підхід до реалізації варіативної освітньої складової підготовки майбутніх докторів філософії. Зміст цих освітніх компонентів враховує індивідуальні дослідницькі запити аспірантів, збагачує зміст обов'язкових дисциплін психолого-педагогічного спрямування і практичної підготовки, сприяє розвитку індивідуальної освітньої траєкторії та враховує фокус ОНП. Констатуємо, що така позитивна освітня практика частково компенсує недостатність кредитів, відведених на практичну підготовку здобувачів третього рівня вищої освіти.

Аналіз ОНП підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх педагогічних наук дозволив відзначити такі зміни:

кількісні зміни: у динаміці спостерігаємо або зменшення кредитів на практику майбутніх докторів філософії, або стабільність у організації практичної підготовки у межах 3–8 кредитів;

якісні зміни: гнучкість, реалізація політики автономності закладу освіти у викладанні ППД і проходження практики; оптимізація змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу з урахуванням фокусу ОНП, регіонального і світового контексту, що дозволяє компенсувати недостатність кредитів, відведених на практичну підготовку здобувачів освіти; упровадження різних варіативних дисциплін психолого-педагогічного спрямування з урахуванням дослідницьких уподобань аспірантів, що компенсує зменшення кредитів на проведення практики в багатьох закладах освіти; диференційоване використання форм і методів організації практики для здобувачів наукового ступеня в умовах дистан-

ційного і змішаного навчання; компенсація практичної складової за рахунок практико орієнтованих дисциплін.

Серед негативних аспектів організації практичної підготовки майбутніх докторів філософії спостерігається відсутність або недостатність фінансування проходження практики, що залежить від політики автономії ЗВО; у змісті практики часто не враховується специфічна відмінність між практичною підготовкою магістрів і докторів філософії; відсутність нормативного врегулювання проходження практики здобувачами наукового ступеня на рівні держави, що впливає на якість практичної підготовки, чіткість відведених кредитів на її організацію.

На основі кількісного і якісного аналізу особливостей практичної підготовки майбутніх педагогів доцільно обґрунтувати рекомендації щодо вдосконалення організації практики майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях. З метою вдосконалення змісту і методичних засад проведення практик на бакалаврському рівні в ЗВО доцільно дотримуватись таких рекомендацій: активізація партнерства ЗВО, наукових установ і ЗСО, що уможливить використання ресурсів у поєднанні кращих дослідницьких і освітніх практик; формування мотивації майбутнього педагога до набуття теоретичних знань і практичних умінь, самоосвіти і самовиховання, підтримка зацікавленості, інтересу студентів до практичній діяльності шляхом використання практико орієнтованих форм і методів навчання; створення позитивного психологічного клімату під час проходження практики; розроблення і адаптація діагностичного інструментарію щодо вивчення психологічних особливостей учня і учнівського колективу; застосування під час практики активних методів і форм навчання (дискусії, рольові ігри, комунікативні тренінги, діалогічні методи професійної комунікації, творчі і дослідницькі завдання, практикуми тощо).

Із метою підвищення ефективності проведення практики на магістерському рівні рекомендовано: активізувати мотивацію майбутніх викладачів до набуття теоретичних знань і практичних умінь фахової педагогічної діяльності в ЗВО; залучати магістрантів до вивчення кращого досвіду педагогічної діяльності викладачів ЗВО України та зарубіжних країн; створювати якісне методичне забезпечення практичної підготовки магістрів: використовувати активні інноваційні форми та методи навчання

та розробляти й упроваджувати в освітній процес нові форми, методи, авторські педагогічні технології; діагностувати кожен етап практики на основі самодіагностики суб'єктів освітнього процесу в ЗВО.

Із метою вдосконалення змісту і методики проведення практики на докторському рівні доцільно реалізовувати такі рекомендації: створення нормативно-регулятивної бази та науково-методичного супроводу проведення практики в межах ЗВО чи наукової установи, де здійснюється підготовка майбутніх докторів філософії з урахуванням фокусу ОНП, регіонального і всеукраїнського контекстів; застосування інтерактивних форм і методів проведення практики у співпраці з науковцями, експертами, викладачами України і зарубіжжя; використання потенціалу репозитаріїв закладів освіти, віртуальних бібліотек, оцифрованих фондів тощо.

Висновки. Отже, результати моніторингового дослідження стану організації практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях у закладах вищої педагогічної освіти у 2016–2022 рр. засвідчили необхідність підвищення ефективності процесу організації практики на різних рівнях підготовки здобувачів ЗВО. Із метою вдосконалення змісту та організаційних засад проведення практики майбутніх учителів, викладачів, докторів філософії доцільно рекомендувати такі якісні зміни у практичній підготовці у закладах вищої педагогічної освіти:

на законодавчо-нормативному рівні:

необхідність оновлення типового Положення про організацію практичної підготовки майбутніх педагогів Міністерством освіти і науки України;

удосконалення Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (наказ МОН України за № 977 від 11.07.2019 р.) щодо критерію оцінювання освітніх програм «Структура та зміст освітньої програми», у межах якого доцільно визначити основні параметри якості організації практичної підготовки майбутніх фахівців (зміст, форми проведення, навчально-методичний супровід тощо);

законодавче врегулювання можливості застосування дуальної форми освіти в підготовці вчителя, викладача;

імплементация цінного зарубіжного досвіду в запровадженні педагогічної інтернатури, що дозволяє практично адаптуватися випускнику ЗВО до професійної діяльності, зокрема щодо отримання педагогічної кваліфікації лише після послідовного підтвердження цієї кваліфікації – проходження педагогічної інтернатури, складання кваліфікаційного іспиту й отримання диплома про кваліфікацію;

на управлінському рівні (на рівні ЗВО):

створення гнучких умов для формування й розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів у процесі організації практичної підготовки в дистанційному і змішаному форматах;

активізація партнерської взаємодії ЗВО і стейкхолдерів (роботодавців, експертів та ін.) з метою залучення студентів, магістрантів, аспірантів до інтерактивних форм практичної, дослідницької діяльності в межах практик;

реалізація політики автономності ЗВО у напрямі збільшення фінансування на проходження практики – за керівництвом практичною підготовкою від ЗВО і ЗЗСО чи іншої бази практики;

налагодити ефективну взаємодію ЗВО з Центрами професійного розвитку педагогів у регіонах, із Державною службою якості з метою залучення досвідчених фахівців у процес практичної підготовки майбутніх педагогів;

внесення змін у зміст ОПП й ОНП підготовки майбутніх педагогів з метою реалізації концентрованої моделі практичної підготовки, тобто проведення практики на всіх курсах навчання, починаючи з першого семестру, передбачити її проходження щотижня в ЗЗСО;

на організаційному рівні:

періодичне вдосконалення освітніх програм підготовки фахівців з урахуванням якісного європейського досвіду;

адаптація освітніх програм до реалій воєнного часу, до умов дистанційного і змішаного навчання;

розроблення інтерактивних форм і методів проходження практик у реальному і цифровому форматі;

створення електронних платформ для проходження практики, висвітлення основних етапів її проходження;

уніфікування мети і завдань різних видів практик на магістерському й докторському освітньому рівнях, зокрема щодо чіткого визначення специфіки науково-дослідної, асистентської, викладацької практик;

створення якісно нового навчально-методичного супроводу проходження різних видів практик на всіх освітніх рівнях з урахуванням професійних компетентностей, визначених у Професійному стандарті вчителя;

налагодження партнерської взаємодії із закладами освіти, інституціями, осередками (наприклад, музеями культурознавчого, мистецького, краєзнавчого спрямування, лінгвістичними центрами, лабораторіями, бібліотеками тощо).

Список використаної літератури

- Вовк, М. П. (Уклад.). (2021). *Викладацька практика для здобувачів наукового ступеня доктора філософії: навчальна програма*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/728418/>
- Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., & Філіпчук, Н. О. (2022). *Теоретичні і методичні засади організації практики у закладах вищої педагогічної освіти: аналітичні матеріали*. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/731924/>
- Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Філіпчук, Н. О., & Ходаківська, С. В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: Словник*. Київ. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua>
- Вовк, М. П., Соломаха, С. О., & Грищенко, Ю. В. (2022). Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 1 (17), 40-53. Взято з <https://science.iea.gov.ua/%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B012022/>
- Козак, Л. В. (2018). Педагогічний моніторинг як технологія управління якістю дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр.*, 30. Взято з https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28804/1/Kozak_monitorung_30_2019.pdf
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь*. (В. Кремень, Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». Взято з <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijnyi-dosvid/>
- Нова українська школа*. (2018). Концептуальні засади реформування середньої школи. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*. Наказ МОН України № 977 від 11.07.2019 р. (2019). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>.
- Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України*. Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міносвіти № 351 від 20.12.1994 р. (1994). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0351281-94#Text>.
- Про затвердження Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»*. (2020). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.
- Рівні Національної рамки кваліфікацій*. (2020). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>.

Стандарти вищої освіти. (2019). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. (2015). Взято з https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.

Myroslava Vovk, Svitlana Solomakha, Yuliia Hryshchenko

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND PRACTICAL MODERN TEACHER TRAINING: RESULTS OF THE MONITORING STUDY

The article presents the results of the monitoring study on the issue of practical training of future teachers in higher pedagogical education institutions in Ukraine. The study is conducted by scientists of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in 2020-2022 within the framework of the research work "Substantiation of the content and methods of practice in higher pedagogical education institutions" (PK 0120U100228). The peculiarities of legislative regulation of practical training of future teachers in Ukraine are revealed. It is presented in the main provisions of the Concept for the Development of Pedagogical Education in Ukraine, Professional Standards of Teacher, Professor, Higher Education Standards, National Qualifications Framework, etc. The article describes the specifics of the organization of practice in higher pedagogical education institutions in correlation with psychological and pedagogical training at the bachelor's, master's, and doctoral educational levels. It indicates the quantitative and qualitative changes in the practical training of specialists in the pedagogical specialty based on the analysis of educational and professional, educational and scientific programs for 2016-2022; outlines the negative aspects of its organization in modern conditions. Modern challenges in conducting various types of practice in higher pedagogical education institutions are identified. They are the following: the need to update the regulations on the organization of practice in teacher training, lack of adequate funding, discreteness of pedagogical partnership, insufficient resources for conducting practices in the context of mixed and distance learning, etc. Recommendations for improving the organizational principles of practice in the training of future teachers at the legislative, regulatory, managerial, and organizational levels are summarized.

Keywords: *pedagogical education; practice; higher pedagogical education institutions; monitoring; future teachers; bachelors; masters; doctors of philosophy; quality of education.*

References

- Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini [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].
- Kozak, L. V. (2018). Pedahohichniy monitorynh yak tekhnolohiia upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity . Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical monitoring as a quality management technology of preschool education. Pedagogical education: theory and practice.]. *Psykhologhiia. Pedahohika: Zb. nauk. pr.*, 30. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28804/1/Kozak_monitorung_30_2019.pdf [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]*. (2018). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
- Nychkalo, N., Lukianova, L., & Khomych, L. (2021). *Profesiina pidhotovka vchytelia: ukrainski realii, zarubizhnyi dosvid: naukovo-analitychna dopovid [Professional teacher training: Ukrainian realities, foreign experience: scientific and analytical report]*. (V. Kremen, Ed.). Kyiv: Vyd-vo TOV "Iurka Liubchenka". Retrieved from

- <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijnyi-dosvid/> [in Ukrainian].
- Polozhennia pro akredytatsiiu osvity proqram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity [Provisions on the accreditation of educational programs, according to which higher education applicants are trained].* Nakaz MON Ukrainy № 977 vid 11.07.2019 r. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>. [in Ukrainian].
- Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv Ukrainy [Provisions on the practice of students of higher educational institutions of Ukraine].* Iz zminyamy, vneseny my zghidno z Nakazom Minosvity № 351 vid 20.12.1994 r. (1994). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0351281-94#Text>. [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Profesiinoho standartu za profesiinamy "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoio osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [About the approval of the Professional Standard for the professions "Teacher of primary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with junior specialist diploma)"].* (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Rivni Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [Levels of the National Qualifications Framework].* (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij> [in Ukrainian].
- Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and recommendations for quality assurance in the European area of higher education].* (2015). Retrieved from https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf [in Ukrainian].
- Standarty vyshchoi osvity [Standards of higher education].* (2019). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Vovk, M. P. (Comp.). (2021). *Vykladatska praktyka dlia zdobuvachiv naukovoho stupenia doktora filosofii: Navchalna prohrama [Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: dictionary].* Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/728418/> [in Ukrainian].
- Vovk, M. P., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., & Filipchuk, N. O. (2022). *Teoretychni I metodychni zasady orhanizatsii ipraktyky u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity: analitychni materialy [Theoretical and methodological principles of the organization of practice in institutions of higher pedagogical education: analytical material].* Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/731924/> [in Ukrainian].
- Vovk, M. P., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., Filipchuk, N. O., & Khodakivska, S. V. (2021). *Pedahohichna osvita v Ukraini: teoriia I praktyka: Slovnyk [Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: dictionary].* Kyiv. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
- Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2022). Suchasni vyklyky v praktychnii pidhotovtsi maibutnykh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Modern challenges in the practical training of future teachers in institutions of higher pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 1 (17), 40-53. Retrieved from <https://science.iea.gov.ua/%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B012022/> [in Ukrainian].

Одержано 11.09.2022 р.

ВІД АНТИЧНОЇ «ΚΑΛΟΚΑΓΑΘΙΑ» ТА РЕНЕСАНСНОЇ «PIETAS LITTERATA» ДО ПОСТМОДЕРНОЇ «HOLISTIC EDUCATION»: ГЕНЕЗА ІДЕЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто шляхи та особливості генези ідеї цілісної освіти особистості в європейському освітньо-філософському просторі від найдавніших часів до наших днів. Доведено, що основними точками біфуркації в розвитку ідеї цілісної освіти слід уважати: античну концепцію «καλοκαγαθία»; ренесансну педагогічну систему «pietas litterata»; модерну концепцію «cura personalis»; постмодерну освітню філософію «holistic education». Розглянуто зміст та розкрито теоретико-практичний потенціал названих концепцій цілісної освіти для розвитку особистості. Звернено увагу на те, що мета, філософія, принципи та технології цілісної освіти відповідають основним потребам психолого-педагогічного супроводу інноваційної особистості. З-поміж переваг цілісної освіти названо індивідуальний підхід; завдання всебічного і гармонійного розвитку особистості; інклюзію тощо. Проілюстровано освітній потенціал цілісної освіти системою виховання в добу античності, ренесансний період, модерний та постмодерний час.

Ключові слова: цілісна особистість; цілісна освіта; «καλοκαγαθία»; «pietas litterata»; «cura personalis»; «holistic education»; принципи цілісної освіти; всебічне і гармонійне виховання.

Постановка проблеми. Сучасна реальність засвідчує, що однією із парадоксальних тенденцій постмодерного цивілізаційного розвитку є невідповідність між потенційно широкими та масштабними можливостями, які відкриває інноваційний світ перед сучасною особистістю та досить загрозливими фактами перманентної деструкції та деконструкції, які набувають значної негативної динаміки в ціннісному полі. Сучасна особистість усе частіше відчуває ціннісний вакуум, зіштовхується із відсутністю зрозумілих смислів. Дедалі більше стає очевидним факт, що світ змінюється в напрямі невизначеності та нестабільності, поступово втрачає ознаки стійкості та передбачуваності. Відомо, що така нова реальність уже була концептуалізована американцями акронімом VUCA-world («volatility» – нестабіль-

ність, особливий характер і швидкий темп змін; «uncertainty» – невизначеність, відсутність стійкої передбачуваності розвитку подій; «complexity» – складність розвитку соціальних систем, багатофакторність, плутанина й безлад; «ambiguity» – неоднозначність, відсутність чіткого розуміння векторів розвитку).

Переважно такі тенденції соціокультурного та ментально-емоційного ландшафту сучасності можна пояснити парадоксальністю сучасного цивілізаційного розвитку, яка насамперед полягає у протиріччях двох векторів: глобалізації та кластеризації. У структурі особистості все частіше стає складно узгодити мейнстрим глобалізації та локально-особистісні пріоритети. У такій антропологічній ситуації нового звучання набуває вимога щодо цілісного погляду на світ, формування цілісного життєстверджувального образу сучасного світу, який би допоміг особистості не розгубитися перед масштабністю та динамізмом сучасних змін, а навпаки – здобути можливості для всебічної консолідації та реалізації різних сторін своєї особистості.

Історія виховання свідчить, що впродовж цивілізаційного поступу людство розвивало та збагачувало ідею цілісного, всебічного і гармонійного розвитку особистості. Звісно, що ідеал цілісної особистості формується як особлива єдність багатьох смислів і вимірів особистості. У різні історичні періоди та в межах різних культурно-світоглядних систем сформовано низку антропологічних констант, які підсвічують окремі сторони особистості та її цілепокладання. Таку лінію у наукових колах усталено проводять по родовій латиномовній константі *Homo Sapiens*, наповнюючи її низкою метафоричних вимірів і номенклатурних одиниць мультидисциплінарного (філософського, соціологічного, історичного, лінгвістичного, археологічного) змісту, як-от: *Homo Habilis* (Людина уміла), *Homo Faber* (Людина-творець, Людина діяльнісна), *Homo Ludens* (Людина, що грається), *Homo Aestheticus* (Людина культурна та естетична), *Homo Intellectus* (Людина інтелектуальна), *Homo Informaticus* (Людина інформаційна), *Homo Sociologicus* (Людина соціологічна), *Homo Cogitans* (Людина, що пізнає), *Homo Credens* (Людина віруюча), *Homo Liber* (Людина вільна), *Homo Confusus* (Людина розгулена), *Homo Vivens* (Людина, що живе), *Homo Tenetur*

(Людина, що зобов'язана), Homo Urbanus (Людина міська), Homo Economicus (Людина економічна), Homo Existentialis (Людина самотня) тощо. Наведені та багато інших вимірів особистості – масштабна палітра антропологічних констант, багатоманітність яких виявляє цілісну структуру сучасної особистості.

Важливо підкреслити, що поняття «цілісність» у контексті особистісного розвитку варто розуміти не як уніфікованість чи суму всіх можливих компонентів структури особистості, а як їхню багатофункціональну, багатоаспектну взаємодію, інтегрованість у єдиний процес особистісного розвитку. Саме в межах такого теоретико-практичного конституювання цілісності ми розглядатимемо історико-педагогічну проблематику генези ідеї та практики цілісної освіти особистості в цивілізаційному поступі різних культурно-світоглядних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічний вимір цивілізаційного розвитку ідеї цілісної освіти особистості має багату теоретико-методологічну базу. З-поміж багатьох вчених, які присвятили дослідження проблематиці цілісної освіти окремо виділимо таких дослідників, як І. Бех (2008), О. Буряк (2015), Е. Вайцзекер (2019), Б. Год (2004, 2005), І. Кобзева (2018), Дж. Міллер (J. Miller) (2011), Р. Міллер (R. Miller) (1993), С. Флаке (C. Flake) (1993) та ін. У дослідженнях названих учених представлено сучасне розуміння мети і змісту цілісної освіти, запропоновано різні підходи до аналізу її принципів та концептуальних основ, окреслено перспективні шляхи реалізації ключових ідей і філософії цілісної освіти. Вагоме методологічне значення для аналізу порушеної нами проблеми мають студії корифеїв української історіографії та історії педагогіки, основні наукові висновки яких проаналізовано нами у попередніх дослідженнях (Басенко, 2018).

Мета статті – розкрити особливості генези ідеї цілісної освіти особистості в цивілізаційному поступі різних культурно-світоглядних систем від Античності до наших днів. Акцентуємо на аналізі змін культурно-педагогічного та освітньо-філософського змісту ідеї цілісної освіти особистості, а також на розгляді магістральних тенденцій її теоретичного збагачення та практичної апробації.

Методи дослідження. В основі науково-педагогічного пошуку – методологічний інструментарій історико-педагогічної компаративістики, що забезпечить умови для порівняльно-зіставного аналізу розвитку ідеї цілісної освіти особистості в європейських світоглядних системах від Античності до сьогодення. Крім того, методологічна дифузія історико-педагогічного, проблемно-хронологічного, аксіологічного, антропологічного, соціокультурного, культурологічного та релігієзнавчого підходів надасть змогу відтворити хронологію, логіку та особливості розвитку ідеї цілісної освіти в уявленнях про цільові, структурно-змістові, методичні та організаційно-педагогічні засади освіти та виховання, які були розроблені в межах історичних світських і релігійних культурно-філософських систем.

Виклад основного матеріалу. У наші дні критерії цілісної освіти особистості насамперед підтверджуються рівнем сформованості т. зв. «soft skills» (м'яких навичок) як системи універсальних навичок інноваційного рівня, наявність яких дозволяє людині швидко адаптуватися в нових умовах, вирішувати нестандартні завдання. Серед основних «м'яких навичок» учені називають емпатію («empathy»), емоційний інтелект («emotional intelligence»), креативність («creativity»), здатність до співпраці та комунікації («being able to collaborate and communicate»), вирішення складних і комплексних завдань («solution of complex tasks»), аналітичне мислення («analytical thinking»), інноваційність («innovations»). Уважається, що саме рівень сформованості «soft skills» засвідчує цілісність і універсальність особистості – Homo universal (Людина універсальна). Із метою їхнього ефективного формування значного поширення набувають інноваційні освітні моделі, як-от: STEAM-освіта, школи особистісного розвитку та мотивації, нарешті – інформальна освіта, яка дає змогу людині швидко оволодіти саме тими навичками, які необхідні в конкретний період життєдіяльності. Едукологічний потенціал цілісної освіти сьогодні реалізується шляхом ефективною реалізації кращих її атрибутів: інтеграція знання; формування світогляду суб'єкта освітнього процесу; орієнтація на ціннісне та смислове ставлення до світу; духовно-моральні пріоритети;

пізнання через самопізнання; екологічне мислення; орієнтація на формування найзатребуваніших навичок тощо.

Історико-педагогічний аналіз освітніх ідей і педагогічних ідеалів свідчить, що педагогічна максима про цілісну особистість та призначені для її досягнення цілісну освіту та всебічне і гармонійне виховання в усі часи не втрачали своєї актуальності. Філософія цілісної освіти завжди дозволяла не втратити закономірний і системний зв'язок у логічному ланцюжку: цілісний світ – цілісна особистість – цілісна освіта.

Від античної «καλοκάγαθία», через ренесансну «*pietas litterata*» та модерну «*cura personalis*» до постмодерної «*holistic education*» – перелік основних точок біфуркації цивілізаційного розвитку ідеї цілісної освіти особистості. Впродовж історичного розвитку змінювалися внутрішні контексти та практика реалізації ідеї цілісної освіти, зазнавали значних змін сутнісні ознаки ідеалу цілісної особистості (те, що є прекрасним в одну епоху, могло бути звичайною буденністю в іншу), однак відповідна гуманістична освітня філософія лише теоретично збагачувалася та набувала нових, обґрунтованих і вмотивованих конотацій.

Античний контекст ідеї цілісної освіти – «καλοκάγαθία».

Відомо, що в добу розквіту античної цивілізації творці грецького полісу поступово сформували ідеал удосконаленої та гармонійно розвиненої особистості, який реалізував єдність прекрасного та доброго – ідеал *καλοκάγαθία* (від гр. «*kalos kai agathos*» – прекрасний і добрий). Саме його цілком обґрунтовано вважають однією з перших теоретично описаних і логічно впорядкованих концепцій цілісної особистості, а методика його досягнення – античною філософією цілісної освіти. Важливо підкреслити, що антична калокагатія виявляла ідеал особистості в єдності різних вимірів буття: педагогічний (єдність прекрасного та доброго, єдність фізичного і духовного); світоглядний (космоцентризм, індивідуалізм, гуманістична життєва філософія, віра в долю та фаталізм; агональність (змагальність) тощо); суспільно-політичний (ідеальний громадянин, який реалізує власні суспільно-політичні права та обов'язки, належить до певної суспільної групи, бере активну участь у громадському житті полісу, має гідність, є чесним, вільним, володіє майном); етико-естетичний (краса

фізично досконалого тіла та найкращі чесноти моральності, добра, любові).

Важливо підкреслити, що античний концепт «καλοκάγαθία» найкраще вияскравлював ідею цілісності, адже «прекрасне» (естетичний вимір) та «добре» (етичний вимір) не розглядалися окремо, вони могли існувати винятково в єдності. Це свідчить про те, що греки значну увагу приділили філософії гармонії та співмірності, пріоритетом освітнього ідеалу була співмірність, симетрія та порядок (Фунтікова, 2010, с. 210).

Погоджуємося з думкою про те, що антична гармонія була «... особливим видом взаємодії різних начал, у кінцевому рахунку, матеріального та духовного... гармонійність не статична, і не абсолютна... це і процес, і стан, і властивість, і результат у їхній безперервній взаємодії» (Кобзева, 2018, с. 24). Можна констатувати, що в античному уявленні про «καλοκάγαθία» було акумульовано всі ідеали різних вимірів життя тогочасного грека. Відтак мета тогочасної цілісної освіти – активний, добродієчний, фізично розвинений і духовно багатий громадянин, який бере активну участь в суспільно-політичному житті, прагне до гармонійного розвитку всіх сторін своєї особистості, відносить до життєвих пріоритетів Істину, Добро та Красу.

Із занепадом античної цивілізації педагогічні пошуки було інтегровано з теологічною доктриною, у системі виховних пріоритетів якої перше місце посів духовно-релігійний складник. Середньовічні мислителі (Тома Аквінський, Августин Блаженний та ін.) не втратили проблематики гармонії, однак її зміст повністю було обумовлено Абсолютом і релігійними контекстами.

Ранньомодерний контекст ідеї цілісної освіти – «*pietas litterata*». У «сутінках» пізнього середньовіччя поступово набувала поширення ренесансно-гуманістична ідеологія, провідники якої зробили спробу відновити та значно збагатити античний виховний ідеал. Поступово формується нове трактування ідеї цілісної особистості – ідеал всебічного і гармонійного розвитку (Год, 2005, с. 167).

Наприкінці XV – у середині XVII століття у Європі відбулися серйозні соціокультурні зміни, драйверами яких стали модерні світські та релігійні культурно-філософські системи –

Ренесанс та філософія раціоналізму, протестантська Реформація, католицьке Відродження, а на східнослов'янських землях – реформована православна традиція. Саме в межах відповідних світоглядних систем було не тільки вибудовано та теоретично обґрунтовано ідею цілісної освіти особистості, але й докладено максимум зусиль для її реалізації серед широких верств ранньомодерного суспільства.

Освітню філософію, яка була спільною ідейно-смісловою платформою для різних освітніх систем, становила гуманістична культура – спочатку християнський (релігійний), згодом – ренесансний (світський) гуманізм. Попри ідейну розрізненість усіх основних тогочасних освітніх систем – ренесансної, реформаційної, католицької (посттридентської), східнослов'янської (православної), спільною ідейною траєкторією виступив гуманізм, який зазнав найрізноманітніших трансформацій.

Основою ранньомодерної ідеї цілісної освіти став гуманістичний ідеал «*pietas litterata*», який містив тріаду еразмівської педагогічної парадигми: знання латини (освіта), діяльна побожність (індивідуальна ініціатива в соціальному житті) та добродієність (виховання). Учителі-гуманісти, учителі-протестанти та учителі-єзуїти запропонували тогочасному суспільству звернення до зразків античної освіченості, основними чеснотами проголосили хист до навчання, освіченість, вишуканість латини, інтелектуальність, досконалість ученого слова і публічного виступу, дидактичні акценти були поставлені на «*bonae artes*» («добрі мистецтва»), із ренесансно-гуманістичних пріоритетів індивідуалізму кодекс добродієності поповнився діяльною побожністю, працьовитістю, енергійністю, рішучістю і ревністю, раціональністю і розважливістю, учителі високо цінували талант і здібності молоді, звертали увагу на приємний зовнішній вигляд, підкреслювали необхідність піклування про міцне тілесне здоров'я тощо, педагогічні концепти «*vita contemplation*» («життя у спогляданні») та «*vita active*» («життя в діяльності») визнавалися рівноцінними, а освітня модель успішно поєднала два складники – «*sacrum*» («духовний») та «*profanum*» («світський») (Басенко, 2018, с. 157).

Центральною ідеєю став гуманізм, а освітнім ідеалом – всебічний і гармонійний розвиток особистості. Антропоцентризм ренесансного гуманізму дозволив уперше реабілітувати особистість, відродити античні уявлення про людину як центр світу та міру всіх речей. Як зазначав дослідник європейського Ренесансу Б. Год: «Новим і прогресивним був виховний ідеал – розумна, освічена, культурна, гармонійно розвинена особистість, активна й діяльна в земному бутті, пристосована до життя в соціумі. Визнавалося значення цілеспрямованого виховання (по суті, вирішальне) для соціального поступу» (Год, 2004, с. 415).

Динаміка та інтенсивність тогочасних суспільно-політичних і соціокультурних перетворень цілком закономірно позначалася на всіх сферах життя ранньомодерної людини. Особливо відчутним такий вплив виявився в освітній сфері. Відповідні ідеали цілісної освіти вдалося швидко інтегрувати в освітню практику. Активно відкриваються нові заклади освіти як релігійного, так і світського характеру. Італійський учений У. Еко підкреслював: «У середині XVI століття було засновано чимало університетів. Їх кількість просто дивовижна: спостерігався справжнісінький бум вищої освіти ... Поширення університетів переважно зумовлене тим, що католики і протестанти однаково не бажають відвідувати академії, що належать до чужої конфесії, тож охоче заснують власні» (Історія європейської цивілізації, 2020, с. 261). Загалом розпочалося формування низки освітньо-педагогічних систем, які, попри ідейну (ідеологічну) розрізненість, були об'єднані спільною стратегічною метою – формуванням «нової людини» для «нового часу».

Із розвитком індустріального суспільства поступово змінюються освітні ідеали, значної уваги починають приділяти таким невід'ємним складникам освітньої системи, як освітнє середовище та освітній процес. Цілком закономірним продовженням попередніх освітньо-педагогічних тенденцій стало формування в межах релігійної культурно-світоглядної системи ордену єзуїтів нової концепції «*cura personalis*».

Модерний контекст ідеї цілісної освіти «cura personalis».
В основі новітньої духовно-педагогічної ініціативи єзуїтів поставлено гуманістичну ідею «*cura personalis*» («піклування про

особистість»)). Її основні положення були обґрунтовані наприкінці ХХ століття в програмному документі сучасної педагогічної діяльності вчителів-єзуїтів «The Characteristics of Jesuit Education» («Характеристика єзуїтського виховання», 1986 рік). «Cura personalis» передбачає цілісне (інтелектуальне, духовно-моральне та фізичне) виховання молодого покоління, реалізацію індивідуального підходу, увагу та піклування про інтереси, таланти, здібності, потреби, переживання та фізичні сили особистості (O'Malley, 2015, p. 12).

В основі єзуїтської концепції «cura personalis» – гуманістична ідея про рівноцінність духовного та фізичного розвитку, духовних вправ і фізичних тренувань, взаємозбагачення розуму та серця, душі та тіла. Єзуїтські освітні програми передбачають піклування про харчування учнів, стан їхнього фізичного здоров'я тощо. Генерал Товариства Ісуса П.-Х. Кольвенбах уважав, що висхідною точкою в «cura personalis» завжди повинно бути єдине: для того, щоб дитина стала вільною та соціальною особистістю, необхідна допомога, яка стимулює її індивідуальний розвиток. Невід'ємним пріоритетом «cura personalis» є довіра, добро і любов у взаєминах між учнями та вчителями, усіма, хто бере участь у педагогічному процесі. Важливо звернути увагу на те, що «cura personalis» закликає менеджерів освітнього процесу виняткову увагу приділяти створенню умов для розвитку та саморозвитку педагогів (Басенко, 2018, с. 95).

Світоглядною основою сучасної єзуїтської концепції «cura personalis» є християнська духовно-педагогічна концепція інтегрального гуманізму, зміст якої формує магістральні стратегії сучасної соціальної доктрини католицької церкви. Сутність концепції інтегрального гуманізму полягає в системі дій щодо активного упровадження ціннісно-сміслових пріоритетів повного, цілісного та солідарного гуманізму в сучасний соціокультурний контекст.

Постмодерний контекст ідеї цілісної освіти «holistic education». У наш час гуманістична ідея «holistic education» (цілісна освіта) набуває нового звучання та цивілізаційно-освітнього значення. Його сутність виявляється насамперед у двох вимірах: перший – цілісна освіта орієнтує результат

педагогічного процесу на досягнення найважливіших для сучасного фахівця критеріїв: цілісний життєствердний образ світу, компетентність, інноваційність, аксіологічність і діяльнісність; другий – цілісна освіта дає змогу вибудувати цілісний освітній процес як фундаментальну умову повноцінної реалізації ідеалу цілісної особистості.

3-поміж принципів «holistic education» сформуємо декалог цілісної освіти:

1) принцип розвиваючого навчання (Educating for Human Development), що забезпечує орієнтацію на розвиток закладених у людині можливостей, дає змогу реалізувати висловлену та обґрунтовану в ранній Новий час ідею всебічного і гармонійного виховання особистості, розвитку всіх її потенційних можливостей і здібностей;

2) принцип індивідуалізації освітнього процесу (Honoring Students as Individuals), що передбачає визнання унікальності всіх його складників та ґрунтується на визнанні того, що кожен вихованець є індивідуальністю, яка потребує всебічного розвитку особливих, властивих лише їй фізичних, емоційних, соціальних, інтелектуальних, духовних, ціннісних якостей;

3) принцип орієнтації на досвід (The Central Role of Experience), адже якість освіти визначається рівнем включеності суб'єктів освітнього процесу, їхньою залученістю не до «сухого» засвоєння попередньо сформованої освітньої програми, а мірою здобуття власного динамічного та змінного життєвого досвіду, що, беззаперечно, стане основою природного та прогресивного особистісного розвитку (Mahmoudi etc, 2012, p. 183);

4) принцип всебічності та гармонійності (Comprehensive and Harmonious)) в розвитку всіх сторін особистості, адже цілісна освіта покликана забезпечити не лише інтелектуальний розвиток, але й відкрити перспективи щодо збагачення соціального, фізичного, психоемоційного, естетичного, духовного, ціннісного потенціалу сучасного фахівця;

5) принцип свободи вибору (Freedom of Choice), що маніфестує важливість забезпечення не лише загальноновизнаних демократичних інструментів, як-от свобода слова та думки, але й про академічну свободу, про забезпечення можливості вибору змісту освіти, внесення змін до навчальних планів, вибору

педагогічних методик та організаційних інструментів провадження освітнього процесу (Holistic education, 1993, с. 45);

6) принцип навчання демократії участі (Educating for a Participatory Democracy), адже цілісність світогляду сучасної особистості насамперед визначається її готовністю до реалізації конструктивних перетворень у суспільному житті. Ініціативність, динамізм, здатність до широкої комунікації – одні з-поміж ключових навичок сучасного фахівця;

7) принцип виховання глобальної громадянськості (Educating for Global Citizenship), що відповідає цілісності та глобалізованості сучасного світу, а також дозволяє врахувати полікультурність, орієнтуватися на виховання толерантності й поваги до множинності культур та різноманітності людського досвіду;

8) принцип екологічного мислення або ж Educating for Earth Literacy, адже відхід від філософії експлуатації Планети та природних ресурсів, поза всіляким сумнівом, є ключовою умовою збереження земного життя;

9) принцип духовності (Spirituality and Education), який орієнтує освітній процес на паритетність та взаємозалежність фізичного і духовного в розвитку цілісної особистості, дає змогу зрозуміти значення духовності для успішного професійного та особистісного становлення фахівця (Mahmoudi etc, 2012, p. 184).

10) принцип інклюзії (Inclusion), що передбачає включення дітей різних здібностей, рівня творчості та фізичних можливостей у цілісний освітній процес. Такий підхід дає змогу залучити до повноцінного освітнього процесу дітей з інвалідністю, які потребують створення додаткових умов та відповідної освітньої інфраструктури.

Цілісна освіта також дає змогу реалізувати цілісний підхід до якості освіти, за яким вона розглядається як єдність відображених в її умовах, процесі та результатах якісних властивостей, котрі відповідають сучасним інноваційним суспільним запитам і потребам як особистості, так і держави та суспільства в цілому. Тривалий час в освітньо-педагогічному дискурсі якість освіти трактували переважно через призму її результатів, головно зверталася увага на те, наскільки результати освітнього процесу вирішували поставлені завдання освіти, виховання і розвитку особистості. У такому підході втрачався не

лише зміст і особливості організації освітнього процесу, але й найважливіше – едукологічний мейнстрим формування особистості, поза фокусом педагогічного знання залишалися емоції, переживання, індивідуальні особливості як здобувачів освіти, так і викладачів.

Висновки. Як бачимо, упродовж історичного поступу людства ідея цілісної освіти завжди займала особливе місце у вихованні. Її теоретико-концептуальні засади, обґрунтовані античним освітнім ідеалом «καλοκαγαθία», були практично збагачені ренесансною парадигмою «*pietas litterata*» та остаточно розвинулися в постмодерній концепції «*holistic education*». У наш час цілісна освіта набуває особливої актуальності, адже її мета і завдання спрямовані на формування сучасного інноваційного та всебічно розвиненого фахівця, а методика реалізації дозволяє виформувати такі атрибути інноваційної особистості, як цілісність, компетентність, інноваційність, аксіологічність і діяльнісність.

Перспективи подальших досліджень порушеної нами тематики вбачаємо в історико-порівняльному аналізі методичних та організаційно-педагогічних засад реалізації ідеї цілісної освіти особистості в різних культурно-світоглядних системах від античності до наших днів.

Список використаної літератури

- Басенко, Р. О. (2018). *Ренесансний досвід освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI-XVII століть*. (Дис. канд. пед. наук). Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Полтава.
- Бех, І. (2008). Цілісність особистості у виховному контексті. *Освіта*, 11.
- Буряк, О. С. (2015). Концепція холистичної освіти у процесі формуванні цілісної особистості постмодерну. *Філософія неперервної професійної освіти*, 3 (44), 52–56.
- Вайцзекер, Е., & Війкман, А. (2019). *Соме оп! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети. Доповідь Римського клубу*. Київ.
- Год, Б. В. (2005). *Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження*. (Дис. д-ра пед. наук). Харків.
- Год, Б. В. (2004). *Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття)*. Полтава.
- Еко, У. (Ред.). (2020). *Історія європейської цивілізації. Епоха Відродження. Історія. Філософія. Наука і техніка*. Харків.
- Кобзева, І. (2018). Гармонійні аспекти калокагатії: історико-філософський аналіз. *Освітологія*, 7, 22–28.
- Фунтікова, Н. В. (2010). Античні уявлення про калокагатію, як змістова основа сучасного розуміння сутності інтелігентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6 (41), 208–220.
- Flake, C. L. (Ed.). (1993). *Holistic education: Principles, perspectives and practice*. Brandon: Holistic Education Press.

- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5, 178-186.
- Miller, J. (2011). Holistic Education: Learning for an Interconnected World. *Education for sustainability*. Retrieved from <https://www.eolss.net/sample-chapters/c11/E6-61-04-01.pdf>.
- Miller, R. (1993). *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.). Brandon: Holistic Education Press.
- O'Malley, J. W. (2015). Jesuit Schools of Humanities Yesterday and Today. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 40, 1-34.

Ruslan Basenko

FROM THE ANCIENT “ΚΑΛΟΚΑΓΑΘΙΑ” AND THE RENAISSANCE “PIETAS LITTERATA” TO THE POST-MODERN “HOLISTIC EDUCATION”: THE GENESIS OF THE IDEA OF HOLISTIC PERSONAL EDUCATION

The article presents an analysis of the historical development of the idea of holistic personality education in the European ideological and intellectual pedagogical space from Antiquity to the present day. It is proved that the main points of bifurcation in the development of the idea of holistic education should be considered: the ancient concept of “καλοκάγαθία”; Renaissance pedagogical system “pietas litterata”; the modern concept of “cura personalis”; postmodern educational philosophy “holistic education”.

It was established that European ideas about holistic education of the individual were conceptualized in the ancient system “καλοκάγαθία”, which manifested the unity of the beautiful (aesthetic context) and the good (moral and ethical context). It was found that the ancient kalokagathia excavated the ideal of the individual in the unity of different dimensions of being: pedagogical, worldview, social-political, and ethical-aesthetic. It was revealed that the second stage in the development of the idea of holistic education of the individual was the Renaissance pedagogical system of “pietas litterata”. It is noted that it was based on the humanistic priority of comprehensive and harmonious education.

It is proved that the further development of the idea of holistic education of the personality was reproduced in the modern concept of “cura personalis”, which was proposed by Jesuit teachers in the new era. It was established that “cura personalis” provided for holistic (intellectual, spiritual, moral, and physical) education of young people, the implementation of an individual approach, attention, and care for the interests, talents, abilities, needs, experiences, and physical strength of the individual.

It was found that the modern content of the idea of holistic education of the individual is represented in the postmodern educational philosophy “holistic educatio”. It is highlighted that today holistic education is considered to be a specially organized educational process, which, based on a holistic approach to the organization of education, is aimed at the development of a personality that has a holistic life-affirming image of the world. A “decatalogue” of the principles of integral education was formed, among which their content and pedagogical significance were named and analyzed.

It was concluded that holistic education makes it possible to implement a holistic approach to the quality of education, according to which it is considered as a unity of quality properties reflected in its conditions, process, and results, which correspond to modern innovative social demands and needs of both the individual and the state and society as a whole.

Keywords: *holistic personality; holistic education; “καλοκάγαθία”; “pietas litterata”; “cura personalis”; principles of holistic education; comprehensive and harmonious upbringing.*

References

- Basenko, R. O. (2018). *Ренесансні досвід освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI-XVII століть [The Renaissance experience of education and upbringing in the European youth policy of the Jesuit order of the XVI-XVII centuries]*. (PhD diss). Polt. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka, Poltava [in Ukrainian].
- Beh, I. (2008). Cilisnist osobystosti u vyhovnomu konteksti [The integrity of the individual in the educational context]. *Osvita [Education]*, 11 [in Ukrainian].
- Burjak, O. S. (2015). Koncepcija holistychnoi osvity u procesiformuvanni cilisnoi osobystosti postmodernu [The concept of holistic education in the process formation of a complete postmodern personality]. *Filosofija neperervnoi profesijnoi osvity*, 3 (44), 52–56 [in Ukrainian].
- Eko, U. (Ed.). (2020). *Istoriia yevropeiskoi tsyvilizatsii. Epokha Vidrozhennia. Istoriia. Filosofii. Nauka i tekhnika [History of European civilization. Renaissance era. History. Philosophy. Science and technology]*. Kharkiv [in Ukrainian].
- Flake, C. L. (Ed.). (1993). *Holistic education: Principles, perspectives and practice*. Brandon: Holistic Education Press.
- Funtikova, N. V. (2010). Antychni uiavlennia pro kalokahatiiu, yak zmistova osnova suchasnoho rozuminnia sutnosti intelihentnosti [Ancient notions of kalokagatia, as a substantive basis for modern understanding of the essence of intelligence]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 6 (41), 208-220 [in Ukrainian].
- Hod, B. V. (2004). *Vykhovannia v epokhu yevropeiskoho Vidrozhennia (seredyna XIV – pochatok XVII stolittia) [Education in the era of the European Renaissance (mid XIV – early XVII centuries)]*. Poltava [in Ukrainian].
- Hod, B. V. (2005). *Ideia vsebichnoho y harmoniinoho vykhovannia osobystosti v epokhu yevropeiskoho Vidrozhennia [The idea of comprehensive and harmonious personality education in the era of the European Renaissance]*. (Doct. diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kobzieva, I. (2018). Harmoniini aspekty kalokahatii: istoryko-filosofskyi analiz [Harmonious aspects of kalokagatia: historical and philosophical analysis]. *Osvitohiia*, 7, 22-28 [in Ukrainian].
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5, 178-186.
- Miller, J. (2011). Holistic Education: Learning for an Interconnected World. *Education for sustainability*. Retrieved from <https://www.eolss.net/sample-chapters/c11/E6-61-04-01.pdf>.
- Miller, R. (1993). *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.). Brandon: Holistic Education Press.
- O'Malley, J. W. (2015). Jesuit Schools of Humanities Yesterday and Today. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 40, 1-34.
- Vaitszeke, E., & Viikman, A. (2019). *Come on! Kapitalizm, nedalekohliadnist, naseleattia i ruinovannia planety. Dopovid Rym'skoho klubu [Come on! Capitalism, short-sightedness, population and the destruction of the planet. Report of the Club of Rome]*. Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 25.08.2022 р.

ПОЛПЕДАГОГІЧНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ АНТОНІО САЛЬЄРІ ТА СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПОЛПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЙСНОСТІ

У статті йдеться про поліпедагогічний принцип навчання Антоніо Сальєрі в контексті сучасного розуміння поліпедагогічної дійсності, його феноменальність та унікальні особливості. Автор розглядає сучасні тенденції до формування поліпедагогічної дійсності, погляди вчених на наукові підходи до опису педагогічної дійсності. У контексті праць представників мистецької педагогіки аналізується поліпедагогічний принцип у викладацькій діяльності Антоніо Сальєрі, що передбачав здатність одного викладача навчати студентів гри на інструменті, вокалу, композиції, сольфеджіо, гармонії, інструментуванню, теорії музики, поліфонії, гетерофонії, гомофонії, основам контрапункту, диригуванню.

Ключові слова: поліпедагогічний принцип; поліпедагогічна дійсність; тенденція; реновація; консерваторія; студент; теоретико-музичні дисципліни.

Постановка проблеми. Різноманітні прояви природно-стихійних процесів у сучасній освіті зумовлюють розробку нових підходів до розуміння та аналізу педагогічної дійсності. Виявлення провідних тенденцій, описи основних принципів проектування педагогічної дійсності як механізму освітнього процесу повертають нас до надбань минулого, його позитивного педагогічного досвіду. У сучасній педагогічній реальності, коли відбувається «ущільнення» фізичного часу при збільшенні швидкості розвитку й кількості соціальних зрушень, спостерігаються такі тенденції: 1) стирання кордонів між країнами та у зв'язку з цим загострюється проблема життєдіяльності суб'єкта, яка поєднана з традиційною «прив'язкою до разового місця», території, культури; 2) з'являються принципово інші технології, здатні швидко й кардинально змінювати думки мільйонів людей; 3) використання нормативного фінансування окремих закладів освіти, що посилює дух конкуренції, а не співробітництва, мобілізуючи суспільну думку до закріплення цієї тенденції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогіко-біографічний напрям досліджень педагогічної спадщини Антоніо Сальєрі репрезентують праці представників західноєвропейської та вітчизняної мистецької педагогіки (Ф. Бамберг (1879), А. Корте (2016), Т. Херрманн (2015), Х. Серве (2018), І. Цебрій (2021), Л. Яременко (2022), які вказали на переплетіння доль і педагогіко-творчий вплив Антоніо Сальєрі на Людвіга ван Бетховена, Йоганна Непомука Гуммеля, Фортунату Франчетті, Ференца Ліста та інших учнів. Німецький науковець Хельмут Серве вважає, що сучасна педагогіка не має єдиної методології, адже виникли різні підходи до опису педагогічної дійсності, відповідно до яких учені виділяють духовно-наукову (гуманітарну), релігійну, критичну, феноменологічну, марксистську тощо (Серве, 2018, р. 26). Таким чином, у нашому розумінні сучасна педагогічна дійсність має *поліпедагогічний* характер, що свідчить про необхідність розробки нового підходу до її аналізу, який дозволяв би враховувати всю множинність педагогічних моделей.

Мета статті – виявити поліпедагогічний принцип навчання Антоніо Сальєрі в контексті сучасного розуміння поліпедагогічної дійсності.

Методи дослідження. Для досягнення мети було застосовано комплекс методів: *ретроспективний*, котрий дав змогу простежити спадщину Антоніо Сальєрі від тих педагогічних напрацювань, що їй передували, до педагогічної спадщини його учнів і з'ясувати взаємозв'язок між ними; метод *джерелознавчої критики* – з метою правильного відбору й розуміння епістолярних джерел, нотних стародруків, мемуарів, для перевірки достовірності джерельної інформації; *змістовно-порівняльний метод* – задля виявлення достовірності інформації на основі порівняння наукових статей і праць із досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У XVIII столітті в країнах Західної Європи в музичній освіті відбувалися швидше реноваційні (часткове оновлення) зміни, ніж докорінні (інноваційні). Ще на початку цього століття провідне місце в музичній освіті належало цеховим музикантам. Кожен із них мав 4-5 учнів і 2-3 підмайстри. Більше не дозволялося, щоб усі майстри були в рівних умовах. Батьки віддавали учня в дім до майстра й укладали з ним

письмову угоду. Щоб стати музикантом-майстром, треба було вчитися 5-6 років, скласти екзамен при всіх майстрах цеху та перейти в підмайстри. Потім 4-5 років навчатися в статусі підмайстра, брати участь у концертах, які організовував цех. Після закінчення цього терміну навчання необхідно було обійти з іншими підмайстрами кілька міст Європи, грати там у цехових оркестрах і виступати соло, привезти звідти дипломи, що засвідчують майстерність підмайстра, і наостанок у присутності всіх майстрів цеху музикантів свого міста скласти екзамен – «майстерштюк» – бездоганний сольний виступ, котрий включав гру на кількох інструментах.

Варто зазначити, що цех був об'єднанням музикантів на зразок профспілки: у нього були спільні кошти на допомогу комусь із майстрів, спільна церква; кожен із майстрів працював у себе вдома, але раз на місяць влаштовувалися збори для вирішення спільних проблем. Збори очолювали два виборних старійшини (як у сучасній музичній школі – директор і його заступник), які слідкували, щоб ніхто з майстрів не порушував регламентованих цехом правил, не «переманював» до себе чужих учнів, не підписував з батьками більше, ніж дозволялося, угод на учнівство, щоб добросовісно віддавав всі заняття (Cerve, 1879, p. 230).

У цехах готували мультиінструменталістів, тобто музикантів, які вправно володіли грою на кількох музичних інструментах. Окрім того, перебуваючи в учнівстві та навчаючись на підмайстра, майбутні музиканти вивчали основи контрапункту, поліфонію, гетерофонію, композицію, сольфеджію, гармонію, музичну термінологію, нотний запис різних епох (табулятуру), оркестрову гру. І всього цього їх навчав один майстер, тобто він був дійсним професіоналом, «музикантом-профі».

Цехові майстри мали в містах монопольне право на навчання дітей знаті й не пускали чужинців у своє коло. Проте з початком індустріального суспільства почалися конфлікти між цеховими музикантами й придворними композиторами-педагогами. Наприклад, нам відомо, що у Франсуа Куперена ще в 1690-ті роки виникали конфлікти з представниками цехової корпорації французьких музикантів, яка за своїм Статутом користувалася монопольним правом давати дозвіл на викладання музики в

Парижі. Франсуа Куперен за підтримки Людовика XV виграв п'ять судів у паризької корпорації, позбавивши їх монополії, після чого цехова корпорація припинила існування. Такі випадки були непоодинокими (Серве, 1879, р. 231).

Отже, якщо один «майстер-профі» викладав гру на кількох інструментах і всі теоретичні дисципліни – контрапункт, поліфонію, гетерофонію, композицію, сольфеджіо, гармонію, музичну термінологію, табулятуру, то його підхід до викладання був поліпедагогічним, бо містив поліметодику різних музичних дисциплін (зауважимо, що методика кожної музично-теоретичної дисципліни мала свої принципово інші засади). На поліпедагогізм цехових майстрів-музикантів неодноразово вказувала Ю. Левина та Х. Турн. Варто додати, що Х. Турн вважав саме Антоніо Сальєрі безпосереднім продовжувачем цехових музичних традицій.

Якщо у Франції поліпедагогічний принцип викладання на початку XVIII століття був відкинутий і «нові» педагоги стали навчали гри на одному інструменті, то в Австрії поліпедагогізм не зник. Достатньо згадати викладацьку діяльність Леопольда Моцарта, батька славетного композитора чи наставників Антоніо Сальєрі – Флоріана Леопольда Гассмана та Крістофа Віллібальда Глюка. Вони викладали для одного учня всі теоретичні музичні дисципліни і гру на різних інструментах (Herrman, 2015, р. 88).

Антоніо Сальєрі викладав клавесин і орган, сольний вокал і був неперевершеним педагогом-теоретиком. Із першого року роботи Віденської консерваторії він викладав у закладі сольфеджіо, гармонію, інструментування, теорію музики, музичну термінологію, хоровий спів, поліфонію, гетерофонію, гомофонію, основи контрапункту, диригування. Найбільше А. Сальєрі працював зі студентами над композицією, у межах якої викладав музичні форми – від інтермеццо до симфонії, від простої арії до цілісної опери; розповідав про різні стилі композиторського письма – від найстаріших побудов до найсучасніших для XVIII століття. Про це у своєму епістолярному спадку свідчать його учні – Л. ван Бетховен, Й. Н. Гуммель, Ф. Ліст. Заняття з А. Сальєрі з усіх дисциплін завжди були індивідуальними (Цебрій, 2021, с 111).

Консерваторська освіта на рубежі XVIII – XIX століть, безумовно, вступила в конфлікт як із цеховою, так і з приватною

підготовкою музикантів. Одним із виняткових завдань теорії і практики розвитку музичної освіти в Західній Європі стала проблема подолання базового протиріччя між «освітньою моделлю, що слугувала традиційній (феодальній) культурі, і проявами ознак культури нового типу (індустріальної), характерною рисою якої була нова система цінностей і цілей освіти, спрямована на «вузьку спеціалізацію» музиканта.

А. Сальєрі прекрасно розумів усі процеси, що відбувалися в освіті загалом, і в музичній освіті зокрема. Про це він писав у листі до Й. Н. Гуммеля: «Настає нова епоха, все буде змінюватися, і в першу чергу – музичні форми. Суспільство сьогодні вже не те, людям не цікава наша висока музика, наші ідеї та ідеали. Для них важлива лише свобода!» (цит. за Яременко, 2022б, с. 121). Ймовірно, саме під впливом Антоніо Сальєрі Й. Н. Гуммель почав рухатися у своїй творчості від класицизму в бік романтизму, а можливо, дійсно взнаки далася епоха та епохальні зміни в житті європейського суспільства. Проте в його відомих творах ця зміна епох найвідчутніша.

І все ж А. Сальєрі у своїй педагогічній діяльності намагався зберегти й розвинути ті цінні здобутки, що залишилися від попередньої епохи, а саме: 1) не зводити навчання й виховання музиканта-професіонала до володіння одним інструментом, нехай навіть найдосконалішим (на відміну від Ф. Куперена, котрий вважав, що всі інші дисципліни, окрім інструменту, не потрібні); 2) усім своїм учням (клавесиністам, піаністам, вокалістам) А. Сальєрі обов'язково викладав композицію з основами музичної форми та стилю; 3) тих, хто прийшов до нього навчатися винятково композиції, він навчав сольфеджію, гармонії, інструментуванню, теорії музики, поліфонії, гетерофонії, гомофонії, основам контрапункту, диригуванню (Яременко, 2022б, с. 118).

На диригуванні майбутні композитори навчалися як хорового диригування, так і симфонічного. А. Сальєрі, сам блискучий хоровий і симфонічний диригент, вважав, що майбутній композитор ніколи не стане професіоналом, якщо він не працюватиме з великим хором або симфонічним оркестром, не знатиме специфіки роботи оркестрових і хорових груп, що їм

зручно, а що не зручно. Наприклад, половину занять із Бетховеном Антоніо Сальєрі проводив із хором і оркестром.

Своїх вокалісток (Катаріна Кавальєрі, Анна Мільдер-Хаунтман, Фортуната Франкетті, Амалія Хенель, Йозеф-Моцатта тощо) Маєстро зобов'язував співати на окремих заняттях із хором і в хорі. На думку А. Сальєрі, розвиток учня (студента) в ансамблі чи хорі значно корисніший, ніж на винятково індивідуальних заняттях. Тому в Маєстро й була завжди така злагожденість хору, оркестру й солістів у постановках його опер.

Потрібно не забувати той факт, що й сам А. Сальєрі самовдосконалювався впродовж усього свого життя. Він не лише до останніх днів писав музику (це робили багато його колег), а й постійно працював над собою як диригент (хоровий і симфонічний), виступав на публічних концертах, займався режисурою та постановкою власних опер, організовував і облаштовував міські віденські заходи. Тобто, Маєстро постійно був активним і йшов у ногу з часом, володів суспільною ситуацією і, як ніхто, знав, що відбувається в мистецтві (Яременко, 2022б, с. 120).

На початку свого існування Віденська консерваторія переживала значні фінансові труднощі. Йосип II відгукнувся на ініціативу Товариства любителів музики («Gesellschaft der Musikfreund»), для якого консерваторія була «... важливою, найпрекраснішою й найголовнішою метою...», і проголосив її створення. Проте ця мета здійснилася лише 1819 року, коли викладати в новому закладі погодився скрипаль-віртуоз (у майбутньому – видатний педагог) Йозеф Бем. Його погодження дозволило відкрити у Відні перший інструментальний клас, що перетворило Віденську вокально-хорову школу, директором якої на той час був Антоніо Сальєрі, на консерваторію.

Перші 12 років за клопотаннями Маєстро за навчання в консерваторії студенти не платили. Імператорська влада час від часу виділяла кошти на платню викладачам і на стипендії найталановитішим студентам. У цей період відкрився й клас духових інструментів, якому почали приділяти головну увагу, бо катастрофічно не вистачало духовиків для професійних і аматорських оркестрів Австрії.

Невдовзі після смерті А. Сальєрі ввели платне навчання, проте це не вирішило фінансових проблем закладу, який разом із викладачами опинився не межі повного банкрутства. Лише з 1843 року Віденська консерваторія стала отримувати постійні державні субсидії і термін навчання в ній збільшили з чотирьох до шести років. До цього часу в ній уже зник «поліпедагогізм» А. Сальєрі та Й. Бема: кожен педагог викладав відтепер один музичний інструмент або читав одну музично-теоретичну дисципліну (за рідкісним винятком – дві-три).

Сучасна педагогічна наука практично не вивчала поліпедагогізм Віденської консерваторії в першій чверті XIX століття. Сьогодні вітчизняних учених більше цікавить проблема «поліпедагогічної взаємодії», що здійснюється в двох основних видах: по-перше, це індивідуальна взаємодія педагога з учнем, яка має підназву діадичної взаємодії («віч-на-віч»); по-друге, фронтальна взаємодія – педагог і група студентів (або учнів), котра діє в системі «педагог-студент-студент» (Серве, 2018, р. 29).

Міжособистісна взаємодія (поліпедагогічна чи монопедагогічна) у кожній із зазначених підсистем вимагає від педагога використання різних методів і засобів, спираючись на внутрішні особистісні ресурси. Є педагоги, схильні або до діадичної (монопедагогічної), або до фронтальної (поліпедагогічної) міжособистісної взаємодії. Сьогодні у процесі підготовки майбутнього виконавця потрібне формування в музиканта-професіонала універсальної культури. Істотна роль особистісно-предметної опосередкованості, коли вчитель взаємодіє з учнем безпосередньо («суб'єкт-суб'єктна взаємодія»), і «через» навчальний предмет, що викладається «суб'єкт-об'єкт-суб'єктно». Зазначимо, що педагоги-музиканти не з усіх фахових предметів можуть взаємодіяти зі студентами «суб'єкт-суб'єктно», бо існують такі дисципліни, як ансамбль (інструментальний або вокальний), струнний квартет та інші малі форми. Враховуючи те, що в закладах мистецького спрямування мають буди обов'язковими оркестр і хор, вступає в силу фронтальна (поліпедагогічна) міжособистісна взаємодія.

Поліпедагогічною міжособистісною взаємодією в сучасній педагогіці вважається й така взаємодія, де з колективом (для

музикантів – зі студентським хором чи оркестром) працюють кілька викладачів. Безумовно, що в такій ситуації виникають певні соціально-психологічні проблеми: 1) психологічна сумісність педагогів за методами, принципами та стилем викладання (психо-фізіологічна, індивідуально-особистісна, дидактична); 2) взаємодія педагогів, які працюють із творчим колективом, між собою.

Якщо складається така ситуація, що з оркестром або хором працює не один викладач, то необхідно подолати їх уявлення про індивідуальний характер педагогічної діяльності: музиканти, які працюють зі студентським хором чи оркестром, часто не усвідомлюють, що вони спілкуються між собою за допомогою студентів, студентський колектив – це загальний простір їхньої педагогічної діяльності, у якому вони позитивно або негативно впливають один на одного і на здобувачів освіти (Korte, p. 93).

Для здійснення справжнього педагогічного співробітництва та успішної поліпедагогічної взаємодії зі студентською спільнотою (колективом) необхідно сприйняття та переживання себе як члена єдиної «педагогічної команди», учасники якої допомагають один одному в досягненні загальної мети.

У часи А. Сальєрі це було можливо лише частково, бо керівництво хоровою капелюю чи оркестром (чи оркестром і капелюю водночас) входило лише в обов'язки Маєстро. Проте нам відомо, що він давав Л. Бетховену уроки з диригування, куруючи разом із ним і капелюю, і хором, а кілька разів навіть власною оперною постановкою. Тож, частково поліпедагогічна міжособистісна взаємодія («суб'єкт-об'єкт-суб'єктно») в сучасному розумінні цієї дефініції реалізовувалася (Яременко, 2022а, с. 489).

Сьогодні у вітчизняній освіті поступово відроджується концепція особистості, заснована на ідеях природовідповідності, культуровідповідності та індивідуально-особистісному розвитку. З'являються нові парадигми (моделі) освіти, де педагогічна дійсність відображається за допомогою нової осучасненої мови науки. До наукового обігу входять такі поняття, як освітній простір, освітня площина, освітній регіон, полікультурне інформаційне середовище, інноваційні освітні технології тощо. Ці тенденції вказують на те, що культурологічний підхід стає основним у проектуванні та розвитку освіти. Він орієнтує

систему освіти на діалог із людиною як суб'єктом, здатним до культурного (мистецького) саморозвитку. Складність перетворення існуючої педагогічної дійсності вимагає адекватних світоглядних установок, моральної відповідальності, моральної готовності викладача до «суб'єкт-суб'єктної» та «суб'єкт-об'єкт-суб'єктної» взаємодій (Cerve, 2018, p. 71).

Вищесказане певною мірою підтверджує постулат про часткове повернення та відродження забутих моделей, де обидва типи взаємодій водночас прослідковувалися в поліпедагогічному принципі навчання А. Сальєрі. Особистісно-орієнтована освіта передбачає гуманістичний тип педагогічної культури, в основі якого лежить цілісне уявлення про педагогічну діяльність.

На сучасному етапі відбувається процес інтенсивного розвитку суспільства, переглядаються цінності, змінюється політика держави в галузі освіти. Однією з найважливіших тенденцій сучасної освіти є *зростання ролі особистісної парадигми*, що виражається у створенні умов для повноцінного прояву особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Тому так важливо встановити доброзичливі, теплі взаємини із здобувачами мистецької освіти. Проте взаємини, що формуються в процесі монопедагогічної та поліпедагогічної взаємодії не повинні бути стихійними, непередбачуваними. Позитивні, добрі, чуйні, довірчі взаємовідносини між викладачем і студентами (здобувачами освіти) передусім позначаються на успішності педагогічної діяльності, психологічній атмосфері, авторитеті педагога, а також на самооцінці студентів, їхній зацікавленості у входженні до мистецького простору.

У сучасній музично-педагогічній практиці, за результатами дослідження Herrmann (2015), найчастіше зустрічаються п'ять видів взаємин педагогів зі студентами: стало-позитивні; нестало-позитивні; пасивно-позитивні; пасивно-негативні; негативні.

Стало-позитивні відносини характеризуються постійною увагою до індивідуальної роботи зі студентом, наявністю ділових контактів, прийняттям конкретного учня, спокійною та позитивною емоційною тональністю. Педагоги, котрим вдається встановити цей вид відносин, реалізують у процесі педагогічної взаємодії свою позитивну спрямованість, що характеризується такими

особистісними параметрами, як зацікавленість успіхами навчальної діяльності студента, прагнення «авансувати» його успіхи, заохочувати до досягнень, орієнтувати на просування, уміння підкреслити його унікальність.

Нестало-позитивні відносини проявляються тоді, коли мають місце елементи і позитивного, і негативного ставлення одне до одного, але з перевагою позитивного. Найчастіше це ситуативні відносини, зумовлені зміною настрою, результатами діяльності, поведінкою студента. При цьому в поведінці педагога можуть бути замкнутість, сухість, категоричність, педантизм, емоційна нестабільність, запальність, непослідовність, чергування вимогливості та лібералізму, дружелюбності й ворожості (Herrmann, 2015, p. 243).

Пасивно-позитивні відносини – це індиферентне ставлення одне до одного. Воно виявляється тоді, коли позитивне ставлення приховано чи важко визначається. При цьому виникає дистанція між педагогом і студентом, байдужість, відсутність взаємної тяги та прагнення до творчої взаємодії.

Відкрито-негативні відносини виникають тоді, коли педагог чи студент демонстративно підкреслюють ворожість, неприйняття одне одного, дратівливість, несумісність. Такі відносини на індивідуальних заняттях зустрічається нечасто, у колективних або групових – частіше. Такий вид відносин зазвичай проявляється в ситуаціях конфлікту та взаємної агресії. Його характеризує явна емоційно-негативна спрямованість – різкість, акцентування уваги на недоліках студента, постійні зауваження, що регулярно повторюються та моральні покарання.

Пасивно-негативні відносини характеризується недемонстративним запереченням думки чи інтерпретації студента, емоційною млявістю, прихованою ворожістю, сухістю, взаємною відчуженістю у спілкуванні, байдужістю до успіхів студента та невдач, формалізмом у роботі. Засвоєння досвіду негативних відносин породжує такі риси характеру, як невиправдана крикливість, нетерпимість до чужої думки або оцінки іншого, фрустрація, агресивність, злобність тощо (Herrmann, 2015, p. 245).

Як нині, так і в ХІХ столітті педагог, який умів встановлювати стало-позитивні відносини зі студентом, швидше й простіше завойовував авторитет, викликав симпатію і навіть любов із боку студентів, бажання наслідувати його, вважати його за зразок. Безумовно, йдеться про А. Сальєрі. Зважаючи на те, що з його класу вийшли такі геніальні особистості, як Л. ван Бетховен, Й. Н. Гуммель, Ф. Шуберт, Ф. Ліст та інші, ми розуміємо, що він умів геніально забезпечувати стало-позитивні відносини, постійно виявляти зацікавленість музично-творчими успіхами свого учня, прагнув за найменші його досягнення «авансувати» успіх і заохочувати до наступних здобутків, орієнтувати на кар'єрне зростання, підкреслювати унікальність кожного свого учня.

У будь-якій ситуації є виняток. І таким винятком у педагогічній школі А. Сальєрі був Л. ван Бетховен, із яким через його характер неможливо було вибудувати стало-позитивних відносин (досить згадати випадок з організацією бенефісного концерту Бетховена 22 грудня 1808 року) (Яременко, 2022б, с. 120). На нашу думку, у Сальєрі з Бетховеном були нестало-позитивні відносини, у яких мали місце елементи і позитивного, і негативного ставлення один до одного, але з перевагою позитивного. Однозначно це були ситуативні відносини, зумовлені зміною настрою, не завжди відповідною поведінкою і адекватним сприйняттям своїх досягнень з боку Л. Бетховена. Однак у поведінці А. Сальєрі ніколи не було замкнутості, категоричності, педантизму, емоційної нестабільності, непослідовності, а спостерігалось чергування вимогливості й лібералізму, дружнелюбності й настороженості (не ворожості). Про це свідчать щоденники й мемуари сучасників А. Сальєрі і насамперед самого Бетховена, який до останніх днів вважав себе учнем А. Сальєрі.

Висновки. Отже, ми проаналізували принцип поліпедагогізму в західноєвропейській музичній освіті, починаючи від викладання музичних дисциплін у гільдіях цехових майстрів, через продовження цієї традиції в педагогічній школі А. Сальєрі у Віденській консерваторії і до сучасних поглядів науковців на поліпедагогічну дійсність. Поліпедагогізм цехових майстрів-музикантів

полягав у тому, що один музикант-майстер своїм учням і підмайстрам викладав всі музично-теоретичні дисципліни і гру на кількох музичних інструментах, тобто використовував поліметодики. А. Сальєрі у своїй педагогічній діяльності намагався зберегти й розвинути ці традиції, не зводити навчання й виховання музиканта-професіонала до оволодіння одним інструментом. Маєстро всім своїм учням обов'язково викладав композицію з основами музичної форми та стилю, а тих, хто до нього прийшов вчитися винятково композиції, А. Сальєрі навчав сольфеджіо, гармонії, інструментуванню, поліфонії, теорії музики, основам контрапункту, гетерофонії, гомофонії, диригуванню.

Було показано оптимальні шляхи, що вимагають моральної відповідальності та моральної готовності викладача до «суб'єкт-суб'єктної» та «суб'єкт-об'єкт-суб'єктної» взаємодій. У контексті діадичних і фронтальних взаємин викладача та учнів ми довели, що А. Сальєрі вмів встановлювати стало-позитивні відносини зі студентом, швидше й простіше завойовував авторитет, викликав симпатію і навіть любов з боку студентів, бажання наслідувати його як зразок.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення педагогічних принципів А. Сальєрі в наступних поколіннях учнів, а також дослідження педагогічної спадщини учениці А. Сальєрі Фортунати Франчетті в Україні.

Список використаної літератури

- Цебрій, І. (2021). Педагогічна школа Антоніо Сальєрі. *Етика та естетика педагогічної дії*, 23, 110-117.
- Яременко, Л. (2022). Вплив Флоріана Леопольда Гассмана на формування педагогічної школи Антоніо Сальєрі. In *Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference*. (p. 488-494). Tokyo.
- Яременко, Л. (2022). Етапи педагогічної діяльності Антоніо Сальєрі та критерії для їхнього виокремлення. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 58, 113-122.
- Bamberg, F. Gluck (1879). Christoph Wilibald (deutsch). *Allgemeine Deutsche Biographie*, 9, 244-253.
- Cerve, H. (2018). *The polypedagogical principle of Antonio Salieri*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herrmann, T. J. (2015). *Antonio Salieri: und seine deutschsprachigen Werke für das Musiktheater*. Verlag: Friedrich Hofmeister Musikverlag.
- Korte, A (2016). *Extended Pedagogy and Teaching by Antonio Salieri*. Chicago: University of Chicago Press.

Leonid Yaremenko

**THE POLYPEDAGOGICAL PRINCIPLE OF TEACHING
BY ANTONIO SALIERI AND THE MODERN UNDERSTANDING
OF POLYPEDAGOGICAL EFFECTIVENESS**

The article deals with the polypedagogical principle of Antonio Salieri's education in the context of the modern understanding of the polypedagogical reality, its phenomenality, and its unique features. The author examines modern trends in the formation of polypedagogical reality, the point of view of scientists on scientific approaches to the description of pedagogical reality. In the context of the works of representatives of artistic pedagogy, the polypedagogical principle in the teaching activity of Antonio Salieri is analyzed. It provided for the ability of one teacher to teach students to play an instrument, vocals, composition, solfeggio, harmony, instrumentation, music theory, polyphony, heterophony, homophony, the basics of counterpoint, and conducting. In the modern plane of «polypedagogical interaction» (work with a student group of several teachers), the main problems for musicians arise when several teachers work with groups (with a choir or an orchestra, where students of the first and second levels of higher education are trained). Such a situation simply cannot pass without a certain number of socio-psychological dilemmas - the problem of the psychological compatibility of teachers (individual-personal, psychophysiological, didactic), the problem of the compatibility of the technologies of these teachers and their teaching styles, the issue of the interaction of the leaders of educational groups with their participants and among themselves. The article shows optimal ways that require the teacher's moral responsibility and moral readiness for "subject-subject" and "subject-object-subject" interactions in large groups. In the context of dyadic and frontal relations between the teacher and students, the author proved that Antonio Salieri, who was uniquely able to coordinate and establish positive relations with the students who studied under him, quickly and simply gained authority, caused sympathy, sincere love among the students, the desire to be like him, to consider him a role model.

Keywords: *polypedagogical principle; polypedagogical reality; trend; renovation; conservatory; student; theoretical and musical disciplines.*

References

- Bamberg, F. Gluck (1879). Christoph Wilibald (deutsch). *Allgemeine Deutsche Biographie*, 9, 244-253.
- Cerve, H. (2018). *The polypedagogical principle of Antonio Salieri*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herrmann, T. J. (2015). *Antonio Salieri: und seine deutschsprachigen Werke für das Musiktheater*. Verlag: Friedrich Hofmeister Musikverlag.
- Korte, A. (2016). *Extended Pedagogy and Teaching by Antonio Salieri*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tsebrii, I. (2021). Pedahohichna shkola Antonio Salieri [Antonio Salieri's pedagogical school]. *Etyka ta estetyka pedahohichnoi dii*, 23, 110-117 [in Ukrainian].
- Yaremenko, L. (2022). Etapy pedahohichnoi diialnosti Antonio Salieri ta kryterii dlia yikhnoho vyokremлення [Stages of Antonio Salieri's pedagogical activity and criteria for distinguishing them]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 58, 113-122 [in Ukrainian].
- Yaremenko, L. (2022). Vplyv Florianua Leopolda Hassmana na formuvannia pedahohichnoi shkoly Antonio Salieri [The influence of Florian Leopold Gassmann on the formation of the pedagogical school of Antonio Salieri]. In *Science, innovations and education: problems and prospects. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference* (p. 488-494). Tokyo [in Ukrainian].

Одержано 03.09.2022 р.

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЯК РЕГУЛЯТИВНІ НОРМИ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано принципи професійного розвитку як регулятивні норми практичної діяльності педагога. Наголошено, що принципи завжди відображають залежності між об'єктивними закономірностями навчального процесу та цілями освітнього процесу, це методологічний вираз законів пізнання і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання (освіти), що виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми педагогічної практики. Схарактеризовано такі принципи професійного розвитку педагогів: безперервності, диверсифікації, синергетичний принцип, принципи партисипативності, рефлексивного управління професійною підготовкою та ін. Визначено, що професійний розвиток педагога є шляхом і засобом творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуацій соціальної та професійної життєвої кризи. Специфіка професійного розвитку педагога полягає у формуванні індивідуальної свідомості, духовно-моральних цінностей, розвитку художньо-творчого потенціалу особистості тощо.

Ключові слова: професійний розвиток; особистісний розвиток; педагог; принципи.

Постановка проблеми. Потреба в модернізаційних освітніх зрушеннях вимагає концептуального вдосконалення системи освіти і професійної підготовки гуманістично орієнтованого педагога, якому притаманне ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу його досягнення; орієнтації на активізацію людського капіталу, розвиток компетентностей і соціальної відповідальності в процесі професійної підготовки. Європейські стратегічні орієнтири передбачають формування професійно компетентного фахівця, який матиме змогу мобільно реагувати на зміни в соціальному й економічному житті суспільства, реалізовувати своє індивідуально-креативне кредо, здійснювати ефективне соціальне й професійне спілкування, більш гнучко аналізувати й вирішувати непередбачувані ситуації в педагогічній діяльності (Парпан, 2018).

Інноваційний розвиток освіти спирається на спеціально розроблені принципи, на підставі яких мають відбутися системні зміни, що забезпечують її доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість (Сірий, URL).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальними принципами освіти, що відображені в Законі України «Про освіту», є: доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов освіти кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті (Закон України «Про освіту», URL).

У наукових розвідках Н. Воевутко, О. Курінного, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Орлової, У. Парпан, Є. Сірого та інших учених принципи освіти досліджуються в контексті фундаментального значення зазначеного світоглядного феномену.

Принципи, на яких будується освітня діяльність країни, є найважливішим елементом у системі державної освітньої політики, оскільки в них закладено керівні ідеологічні та світоглядні засади суспільного розвитку. Актуальність порушеної проблеми дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення світоглядних засад освітньої політики в умовах стійкого євроінтеграційного курсу держави та українського суспільства в цілому. Водночас загальні принципи освіти підлягають впливу модернізаційних процесів внаслідок потужного розвитку суспільних відносин.

На сьогодні малодослідженими залишаються багато аспектів сучасної трансформації принципів професійного розвитку педагога в умовах глобалізації освітнього простору.

Мета статті – диференціювати принципи професійного розвитку педагога як регулятивні норми практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування принципів тієї чи іншої концепції – найважливіша складова теоретичного знання. Принципи завжди відображають залежності між об'єктивними закономірностями навчального процесу та цілями розвитку. Іншими словами, це методологічний вираз законів пізнання і закономірностей, знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання (освіти), виражені у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми педагогічної практики.

Ми дотримуємося думки вчених (Кремень, Ільїн, 2012; Ничкало, 2016; Парпан, 2018), з погляду яких теоретичне розуміння сутності принципу в тому, що це орієнтир, рекомендація про способи руху від звершеного до перспективного, способи досягнення міри, єдності, гармонії в поєднанні протилежностей. Дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують надбання сучасної дидактики й оновлюються під їхнім впливом.

Аналіз наукових джерел (Кремень, Ільїн, 2012; Лук'янова, URL; Ничкало, 2016 та ін.) дозволяє виокремити такі принципи професійного розвитку педагогів: принцип безперервності, принцип диверсифікації, синергетичний принцип; принцип партисипативності, принцип рефлексивного управління професійним розвитком та ін. Розглянемо їх детальніше.

Принцип безперервності – ключовий принцип розвитку професійно-педагогічної освіти у світі. Безперервний розвиток особистості в системі професійної освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки, спричинений сучасним етапом науково-технічного поступу, а також політичними, соціально-економічними та соціокультурними змінами, що відбуваються в нашій країні.

Актуальність проблеми безперервного професійного розвитку педагога пов'язана з його високим соціокультурним потенціалом, особливою значимістю педагогічних кадрів у реалізації державної освітньої та соціальної політики в умовах глобальних змін у сучасному світі.

Принцип безперервності вимагає виділення функцій професійного розвитку педагога:

– компенсаторної, що сприяє ліквідації прогалів у освіті при переході з одного освітнього ступеня на інший, з одного освітнього рівня на інший,

– адаптивної, пов'язаної з посиленням ролі й значущості освіти, яка надає людині можливість успішно адаптуватися в змінюваних умовах життя в суспільстві,

– розвивальної, яка, зумовлюючи успішну реалізацію компенсаторної та адаптивної функцій, набуває інтегративного характеру;

– інформальної, котра передбачає опору на самоосвіту педагога, освоєння вмій і навичок, розвиток ціннісних орієнтацій у душі «навчання впродовж життя», широке використання активних форм і методів дидактики, підхід до навчання як процесу перетворення життєвого та професійного досвіду.

Водночас важливою рисою практики професійного розвитку педагога стає самостійний вибір освітніх цілей і засобів їх досягнення.

В особистісному плані принцип безперервності реалізується на основі функціонального включення людини в освітній процес, організаційних заходів, які забезпечують «наступність ланок», а також завдяки формуванню внутрішньої особистісної позиції, що забезпечує спадкоємність освіти у внутрішньому світі особистості. Безперервна додаткова (неформальна) професійна освіта вчителя є способом вироблення його смислових, життєвих орієнтирів, включаючи і професійно-освітні, однією з життєво важливих ліній самореалізації через освіту.

Професійний розвиток педагога є шляхом і засібом творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуацій соціальної та професійної життєвої кризи. Таким чином, суть професійного розвитку педагога можна представити як комплексний за повнотою, індивідуалізований за часом, темпами та спрямованістю процес, котрий надає кожному можливість реалізації власної програми.

Принцип диверсифікації в освіті означає перехід від монорівневої структури освіти до різноманіття рівнів і форм

здобуття освіти. Він забезпечує розширення можливості для самореалізації особистості. Вважаємо, що пріоритетним завданням системи професійного розвитку є диверсифікація свідомості педагога: необхідно здійснити перехід від технократичної, нормативної моделі освіти до освіти, орієнтованої на результат, отримання довгострокового ефекту від навчання. Сутнісна характеристика диверсифікації – безперервний, прогресивний, різнобічний розвиток особистості. Специфіка професійного розвитку педагога полягає у формуванні індивідуальної свідомості, духовно-моральних цінностей, розвитку художньо-творчого потенціалу особистості, емоційної саморегуляції тощо.

Отже, диверсифікація розглядається як загальнопедагогічний принцип, що відображає усвідомлену й цілеспрямовану діяльність педагога. При цьому механізми диверсифікації професійного розвитку відбивають сучасний період становлення освітньої системи, її нову освітню парадигму; процеси організаційно-структурного реформування, створення установ нового типу; упорядкування системи безперервної освіти; багаторівневості освіти, тенденцію до розробки варіативних освітніх програм, систем, форм і змісту діяльності.

Синергетичний принцип у професійному розвитку педагога ґрунтується на визнанні суб'єктивності знань та інтересів особистості, що є іманентним потенціалом саморозвитку та самоорганізації особистості. Міра здатності людини до саморозвитку – найважливіша ознака його культури.

Професійний розвиток розглядається в контексті самоврядування, самоорганізації, саморозвитку у відкритих педагогічних системах. В. Кремень зазначає: «Сьогодні синергетика, долаючи міждисциплінарний статус, швидко перетворюється на носія нової парадигми стилю мислення. Нова методологія втілюється в техніку, мистецтво, економіку і, безумовно, повинна проникати в освіту» (Кремень, Ільїн, 2012, с. 349). Включення синергетики в освіту можливе за трьома напрямками: синергетика для освіти; синергетика в освіті; синергетика освіти (Кремень, Ільїн, 2012). Зрозуміло, що кожен із них поєднує взаємопов'язані філософські і психолого-педагогічні знання, а також науково обґрунтовану організаційно-педагогічну дію всіх учасників освітнього процесу.

Важливим є врахування співробітництва (синергії), взаємозалежності, толерантності, прав людини, відповідальності кожного за кінцеві результати, на досягнення яких вони спрямовані (Товканець, 2021). Умовами реалізації синергетичного принципу є перспективність професійного розвитку на основі саморозвитку особистості, здатного трансформуватися в особисті якості суб'єктів педагогічного процесу; повага до права учасників освітнього процесу на власну альтернативну позицію в освоєнні професійних компетентностей.

Принцип партисипативності – невід'ємна складова у процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії для подальшого професійного, кар'єрного та особистісного зростання в системі професійного розвитку.

Принцип партисипативності означає:

- врахування думки кожного учасника при вирішенні тієї чи іншої професійної ситуації;
- організацію консультацій, узгодженості дій між педагогами;
- цілеспрямовані, систематизовані спроби виявити й використовувати індивідуальну та колективну мудрість усіх учасників освітнього процесу;
- спільне прийняття рішень;
- дієве делегування прав;
- спільне виявлення проблем і відповідних дій;
- можливість створити належні умови та установки, а також механізми покращення співробітництва між педагогом і здобувачами освіти.

Принцип партисипативності уможливорює забезпечення:

- організаційної інтеграції, у межах якої педагог приймає розроблену та скоординовану стратегію управління людськими ресурсами та реалізує її у своїй діяльності, тісно взаємодіючи зі здобувачами освіти;
- ідентифікації базових ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, і навіть реалізацію цілей, що стоять перед ними, їх професійний розвиток;
- варіабельності функціональних завдань, що передбачає відмову від традиційного управління та використання гнучких педагогічних технологій керування процесом підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

– високого рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти, задоволеності професійною діяльністю.

Партисипативність передбачає взаємодію (а не вплив) між суб'єктами освітнього процесу. Механізм такої взаємодії має бути близьким до переговорного процесу з метою знаходження спільності поглядів на проблему, прийняття єдиного узгодженого рішення та забезпечення активності здобувачів освіти.

Принцип рефлексивного управління професійним розвитком педагога. Системна рефлексія спостерігається на всіх рівнях професійного розвитку педагога. Складне рефлексивне управління як керування процесом переосмислення дійсності (зовнішньої та внутрішньої) у системі професійного розвитку має забезпечити системну рефлексію цілісного досвіду педагога. Однією з особливостей є те, що її можна розглядати як рефлексивний вихід і як переосмислення змісту ціннісного досвіду педагога. Друга особливість пов'язана з такою важливою категорією в теорії управління, як зворотний зв'язок, який може здійснюватися у формі різних рефлексивних процесів: у ході кооперативної спільної творчої діяльності педагога та здобувача освіти, під час прийняття управлінського рішення, коли педагог визначає цілі, конструктивні схеми їх досягнення, розроблені з урахуванням реальних навчальних можливостей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Принципи освіти в Україні є засадничим феноменом освітньої діяльності загалом, проте своєрідність професійного розвитку педагога зумовлює необхідність визначення специфічних принципів досліджуваного процесу. Характерними ознаками професійної діяльності є: усвідомлення педагогом себе як самостійної, самокерованої особистості; наявність життєвого, професійного, соціального досвіду, котрий поступово стає важливим джерелом саморозвитку; прагнення за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей; прагнення до реалізації професійних компетентностей, знань, умінь, навичок і якостей тощо.

У перспективі потребують дослідження, уточнення та конкретизації правила реалізації специфічних принципів професійного розвитку педагога в контексті переосмислення найбільш актуальних напрямів модернізації освіти в контексті євроінтеграційної політики.

Список використаної літератури

- Воєвутко, Н. Ю. (2022). *Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів в Україні*. Взято з http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/voyevutko.n._yu.current_trendsof_modernization_of_teacher_training_in_ukraine.pdf.
- Кремень, В. Г., & Ільїн, В. В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: Монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Курінний, О. В. & Лук'янова, Ю. М. (2022). *Основні принципи та особливості змісту освіти дорослих*. Взято з [http://repo.snau.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2760 locale-attribute=ru](http://repo.snau.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2760/locale-attribute=ru).
- Лук'янова, Л. (2022). *Освіта дорослих у контексті сучасної освітньої парадигми*. Взято з http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/OD_suchasna_paradygma.PDF
- Ничкало, Н. Г. (2016). Методологічна культура у науковому зростанні педагога-дослідника. В *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. (Вип. 44, с. 22-29). Взято з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3074/2501>
- Парпан, У. М. (2018). Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. *Lex Portus: юрид. наук. журн.*, 1, 62-73.
- Про освіту: Закон України. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Сірий, Є. В. (2022). *Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири*. Взято з www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/aktprob.11.65.pdf
- Товканець, Г. (2021, 13 трав.). Синергетичні принципи педагогіки вищої школи. В Бідюк, Н. М. (Ред.). *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. Х міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (с. 20-21)*. Київ, Хмельницький.

Hanna Tovkanets

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS REGULATORY NORMS OF THE TEACHER'S PRACTICAL ACTIVITY

The article substantiates the principles of professional development as regulatory norms of the teacher's practical activity. It is noted that the principles always reflect the dependence between the objective regularities of the educational process and its goals. It is a methodical expression of the laws of cognition and regularities, knowledge of the goals, essence, content, and structure of training (education), which is expressed in a form that allows them to be used as regulatory norms of pedagogical practice. The following principles of professional development of teachers are characterized: the principle of continuity, diversification, and synergistic principle; the principles of participation, reflective management of professional training, the principle of communicative partnership and cooperation; principles of facilitation, subjectivity, and electivity. It is emphasized that the innovative development of education is based on the directions of education development and specially developed principles, on the basis of which systemic changes should take place, ensuring its availability, quality, continuity, and investment attractiveness. It is determined that the teacher's professional development acts as a way and means of creative growth of the individual, constructive overcoming of situations of social and professional life crisis. The essence of a teacher's professional development can be presented as comprehensive in its entirety, and individualized in terms of time, pace, and direction, which provides everyone with the

opportunity to implement their own program for obtaining it. Continuous additional professional education is the development of a person as an individual throughout his life path. The specificity of the professional development of a teacher consists in the formation of individual consciousness, spiritual and moral values, the development of the artistic and creative potential of an individual, emotional self-regulation, and assumes a continuous, purposeful, dynamic process of interaction between educational structures and social and cultural institutions. It is concluded that the principles of education in Ukraine are a phenomenon of the worldview foundations of educational activity in general. However, the specificity of knowledge determines the institutional necessity of the principles of professional development.

Keywords: professional development; personal development; teacher; principles.

References

- Kremen, V. H., & Ilin, V. V. (2012). *Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu: Monohrafiia [Synergetics in education: the context of human-centeredness: a Monograph]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Kurinni, O. V., & Lukianova, Yu. M. (2022). *Osnovni pryntsyipy ta osoblyvosti zmistu osvity doroslykh [Basic principles and features of the content of adult education]*. Retrieved from <http://repo.snau.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2760> locale-attribute=ru [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2022). *Osvita doroslykh u konteksti suchasnoi osvitnoi paradyhmy [Basic principles and features of the content of adult education]*. Retrieved from [http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/OD_suchasna paradygma.PDF](http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/OD_suchasna_paradygma.PDF) [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (2016). Metodolohichna kultura u naukovomu zrostanni pedahohadoslidnyka. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy.* (Vol. 44, p. 22-29). Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3074/2501> [in Ukrainian].
- Parpan, U. M. (2018). Providni pryntsyipy rozvytku suchasnoi vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti yevrointehratsii [Leading principles of the development of modern higher education in Ukraine in the context of European integration]. *Lex Portus*, 1, 62-73.
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: Law of Ukraine]*. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Siryi, Ye. V. (2022). *Innovatsiinyi rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry [Innovative development of education in Ukraine: development of the problem and fundamental guidelines]*. Retrieved from www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/aktprob.11.65.pdf [in Ukrainian].
- Tovkanets, H. (2021, 13 May). Synerhetychni pryntsyipy pedahohiky vyshchoi shkoly [Synergistic principles of higher school pedagogy.]. In Bidiuk, N. M. (Ed.). *Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky u konteksti hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv: materialy tez dop. Kh mizhnar. nauk.-metodol. Internet-seminaru* (s. 20-21). Kyiv, Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Voievutko, N. Yu. (2022). *Suchasni tendentsii modernizatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv v Ukraini [Modern trends in the modernization of professional training of teachers in Ukraine]*. Retrieved from http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/voye_vutko.n_yu.current_trendsof_modernization_of_teacher_training_in_ukraine.pdf. [in Ukrainian].

Одержано 27.08.2022 р.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА НУШ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено результати дослідження розвитку комунікативного компонента психологічної готовності педагога Нової української школи до професійної діяльності. Досліджуваний феномен визначається як сукупність суто комунікативних якостей особистості, її морально-комунікативних рис і психолого-педагогічних умінь, структуру якої утворюють власне комунікативна, емпатійно-рефлексивна, морально-етична та емоційно-регулятивна складові. Автор розкриває важливість комунікативної компетентності вчителя НУШ як індикатора розвитку емоційного інтелекту та психологічної готовності до професійної діяльності під час війни.

Ключові слова: психологічна готовність; професійна діяльність; комунікативний компонент; комунікативна компетентність; педагог; Нова українська школа; особливості розвитку.

Постановка проблеми. З початком повномасштабної війни росії проти України відбулося багато подій і змін, які психоемоційно вплинули на кожного українця. У складній ситуації опинилися українські вчителі, які є інтелектуальним, емоційним і соціальним «ресурсом» для становлення молодого покоління. Розкрити себе в цій якості наразі може тільки незначна частка педагогів. Через побутові, житлові, фінансові і технічні труднощі, а також через негативні психологічні стани далеко не всі вчителі можуть ефективно реалізовувати свою місію. Ця проблема ставить перед психологами-науковцями завдання дослідження психологічної готовності вчителів НУШ до професійної діяльності в умовах війни і в поствоєнний час, зокрема – особливостей розвитку її комунікативного компонента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна українська освіта і суспільство потребують вчителя – цілісну особистість, яка здатна адекватно реагувати на мінливу реальність, бути для учня провідником на шляху його дорослішання та емоційно зріло будувати свою комунікацію з оточуючими, навіть у стресових ситуаціях. У даному випадку вчитель – цілісна

особистість: носій позитивної Я-концепції й світосприйняття, високих цінностей, орієнтирів, моральних імперативів, а також навичок і компетенцій коуча, ментора, наставника, фасилітатора, тьютора, медіатора та ін., які він транслює учням під час будь-якої взаємодії з ними. Всі цінні якості школярі переймають і засвоюють як свідомо, так і на підсвідомому рівні, наприклад, завдяки роботі дзеркальних нейронів (Дзеркальні нейрони, 2022). Така місія, покладена на педагога, передбачає його здатність неперервно розвиватися, навчатися, пізнавати нове й самовдосконалюватися згідно морально-етичних принципів і вимог сучасності. Педагогіка партнерства Нової української школи передбачає дотримання таких принципів: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення до інших; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Гриневич, 2022). Ця потреба зумовила актуальність дослідження розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ. Загалом, проблема готовності до педагогічної діяльності найгрунтовніше досліджувалася в галузі педагогічної психології такими вченими: Г. Балл, А. Деркач, О. Леонтьєв, С. Максименко, М. Савчин, Л. Сохань, Т. Щербань та ін. Однак проблема психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ раніше не виокремлювалася як предмет спеціального наукового дослідження, зокрема проблема розвитку її комунікативного компонента.

Комунікативний компонент психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності сутнісно тотожний комунікативній компетентності, яка інтегрує в собі всі інші компетентності сучасного педагога НУШ. Рівень її розвитку є водночас показником якості і міри сформованості передусім психологічної, моральної, соціальної, саморозвивальної компетентностей, а також фактором впливу на розвиток інформаційної, продуктивної і предметної компетентностей (Максимова, 2016). Так само,

звертаючись до аналізу більш широких за змістом базових компетентностей вчителя, серед яких:

- професійно-педагогічна компетентність,
- соціально-громадянська компетентність,
- загальнокультурна компетентність,
- мовно-комунікативна компетентність,
- психологічно-фасилітативна компетентність,
- підприємницька компетентність,
- інформаційно-цифрова компетентність –

можемо стверджувати, що саме через комунікативну компетентність проявляється рівень розвитку усіх інших компетентностей педагога НУШ (Павлик, 2014).

Проблема розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ засвідчує, що рівень його розвитку є індикатором якості прояву широкого кола компетентностей вчителя. Таким чином, на основі здійсненого теоретичного аналізу визначаємо *комунікативний компонент психологічної готовності вчителя НУШ до педагогічної діяльності як сукупність суто комунікативних якостей особистості, її морально-комунікативних рис і психолого-педагогічних умінь, структуру якої утворюють власне комунікативна, емпатійно-рефлексивна, морально-етична та емоційно-регулятивна складові.*

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження розвитку комунікативного компонента психологічної готовності педагога НУШ до професійної діяльності та його особливостей.

Виклад основного матеріалу. У результаті констатувального дослідження рівня розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя НУШ до професійної діяльності визначено середній рівень розвитку досліджуваного феномена серед учителів (230,21 балів). Цей показник пояснюється такими притаманними вчителям якостями, як: любов до дітей і до професії, бажання налагодити комунікацію і допомогти, емпатія, щирість, доброта, повага, терпіння, вміння слухати тощо. Достатньо високі показники за вибіркою свідчать про: набутий усвідомлений вчителями досвід, розвинені комунікаційні навички, підвищення кваліфікації на семінарах, конференціях, тренінгах і

тематичних уроках. Утім, незважаючи на середній рівень загального показника розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до професійної діяльності, визначено, що найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова досліджуваного феномена.

Цей результат підтвердили також відповіді респондентів на відкриті питання авторського опитувальника *«Вивчення розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ»* (в його основу покладено 51 психодіагностичне запитання), завдяки яким виявлено проблемні аспекти розвитку комунікативного компонента. Вони пов'язані з: проблемами емоційної регуляції поведінки, емоційним вигоранням і відсутністю ресурсу, невпевненістю у собі, схильністю до негативного мислення, відсутністю порозуміння з іншими людьми.

Виявлено також потреби в розвитку: емоційного інтелекту, здатності зберігати спокій, позитивного мислення, впевненості в собі.

Результати аналізу отриманих даних свідчать про серйозну потребу вчителів НУШ у: перегляді своїх когнітивних установок, емоційних шаблонів, поведінкових патернів; розвитку емоційного інтелекту; любові до себе; розвитку позитивного мислення; перегляді цінностей і переконань; розвитку навиків самовідновлення. Це зумовило актуальність розробки і апробації *«Програми розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ»*.

Форми роботи, які пропонує програма: міні-лекції, групові обговорення, групові та індивідуальні практичні завдання і вправи, самостійне опрацювання літературних джерел і наданих завдань, індивідуальні психологічні консультації.

Структура програми включає: два тренінги (тренінг *«Розвиток рефлексії»* і тренінг *«Розвиток емпатії»*) і три семінари-практикуми (семінар-практикум *«Як зрозуміти, прийняти і керувати емоціями»*, семінар-практикум *«Розвиток позитивного мислення і самоставлення»* і семінар-практикум *«Профілактика емоційного вигорання»*), а також індивідуальні психологічні консультації.

Тривалість кожного тренінгу / семінару-практикуму – 3 години.

Тривалість індивідуальної психологічної консультації – 1 година на тиждень із кожним учасником.

Періодичність проведення тренінгів / семінарів-практикумів – 1 раз на тиждень.

Загальна тривалість програми – 5 тижнів.

Для участі (анонімної за проханням учителів) у формувальному експерименті було обрано вчителів НУШ, які увійшли до групи з найнижчим рівнем розвитку комунікативного компонента психологічної готовності до професійної діяльності. Всього в експерименті взяли участь 18 учителів, із них 9 – увійшли до експериментальної групи і проходили розроблену програму розвитку досліджуваного феномена; інші 9 – склали контрольну групу, що не брала участі в програмі.

Для дослідження впливу розвивальної програми і виключення впливу неврахованих зовнішніх змінних обидві групи одночасно пройшли опитувальник «*Вивчення розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності (в умовах НУШ)*» і дали відповідь на психодіагностичні запитання.

За результатами опитування відмінностей між експериментальною та контрольною групами не виявлено.

В експериментальній групі аналіз результатів засвідчив:

1) визначено загальний показник розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ серед респондентів експериментальної групи, який становить 140,21 балів і відповідає низькому рівню;

2) встановлено відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності, де найбільш розвиненими є морально-етична складова (33%) та комунікативна складова (29%), дещо менш розвинена емпатійно-рефлексивна складова (24%) і найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова (14%).

У контрольній групі аналіз результатів засвідчив:

1) визначено загальний показник розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної

діяльності в умовах НУШ серед респондентів експериментальної групи, який становить 141,01 балів і відповідає низькому рівню;

2) встановлено відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності, де найбільш розвиненими є морально-етична складова (33%) та комунікативна складова (30%), дещо менш розвинена емпатійно-рефлексивна складова (23%) і найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова (13%).

Через два місяці після апробації «Програми розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ» учасники формульованого експерименту повторно дали відповіді на психодіагностичні запитання опитувальника.

В експериментальній групі аналіз результатів засвідчив:

1). Визначено загальний показник розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ серед респондентів експериментальної групи, який становить 230,29 балів і відповідає середньому рівню, а на початку формульованого експерименту становив 140,21 балів, що відповідало низькому рівню.

Отже, у результаті участі в «Програмі розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ» загальний показник розвитку досліджуваного феномена в експериментальній групі виріс на 64,3%.

2). Встановлено нове відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності, де найбільш розвиненими є: емпатійно-рефлексивна складова (30%), решта складових розвинені приблизно на одному рівні, а саме: емоційно-регулятивна складова (24%), морально-етична складова (23%), комунікативна складова (23%).

Отримані дані засвідчили більш рівномірний розвиток в експериментальній групі всіх складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ. Рівень розвитку емоційно-регулятивної складової виріс на 10%, а емпатійно-рефлексивної – на 6%.

У контрольній групі аналіз результатів засвідчив:

1). Визначено загальний показник розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ серед респондентів контрольної групи, який становить 145,01 балів і відповідає середньому рівню, а на початку формувального експерименту становив – 141,01 балів і відповідав низькому рівню.

2). Встановлено нове відсоткове співвідношення розвитку складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності, де найбільш розвиненими є морально-етична (29%) та комунікативна складові (29%), дещо менш розвинена емпатійно-рефлексивна складова (27%) і найменш розвиненою є емоційно-регулятивна складова (15%).

Отримані дані засвідчили рівномірний розвиток у контрольній групі всіх складових комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ у порівнянні з попередніми. При цьому рівень розвитку емоційно-регулятивної складової виріс на 2%, а емпатійно-рефлексивної – на 4%.

Висновки і перспективи. Отже, результати формувального експерименту засвідчили дієвість «Програми розвитку комунікативного компонента психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах НУШ», зокрема емпірично підтвердилося, що на загальний показник рівня розвитку досліджуваного феномена переважно впливають його емоційно-регулятивна і емпатійно-рефлексивна складові.

Цікавим є той факт, що в контрольній групі, яка не проходила розвивальної програми, також збільшився загальний показник розвитку комунікативного компонента психологічної готовності до професійної діяльності в умовах НУШ з низького значення до середнього. Розвиток усіх складових досліджуваного феномена також став більш рівномірним, і так само зросли показники розвитку емоційно-регулятивної і емпатійно-рефлексивної складових. Такий ефект можемо пояснити тим, що частина учасників контрольної і експериментальної груп – колеги. Особистісні зміни учасників експериментальної групи полягали в позитивних змінах рівня розвитку емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, стилю мислення і властивості самоставлення, що позитивно вплинуло на якість комунікації з колегами і задіяло

їхні дзеркальні нейрони. Отриманий результат також доводить, що зміна одного елемента системи впливає на всю систему.

Наслідки експериментальної роботи визначають широке поле для подальших перспектив наших наукових пошуків у сфері дослідження ефективної комунікації та розвитку емоційного інтелекту в педагогічному колективі.

Список використаної літератури

- Гриневич, Л. (2022). Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Всеосвіта*. Взято з <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
- Дзеркальні нейрони. (2022). *Вікіпедія*. Взято з https://uk.wikipedia.org/wiki/Дзеркальні_нейрони.
- Коваленко, О. Г., & Кравцова, Т. Г. (2021). *Ефективна комунікація з літніми людьми та збереження власного психологічного здоров'я за стресових умов (пандемія COVID-19): програма семінару-практикуму для осіб, які професійно взаємодіють з літніми людьми*. Київ.
- Максимова, О. О. (2016). Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, 5(136), 59-63.
- Павлик, Н. (2014). Психологічні особливості гармонійності характеру майбутнього педагога. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. Взято з http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Vird_2014_31_30
- Штайнер, К. (2016). *Емоційна грамотність: інтелект з серцем*. Київ: Інтерсервіс.

Oksana Ivanova

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT DEVELOPMENT OF THE NUS TEACHER'S PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article reveals the problematic aspects of the situation in which Ukrainian teachers found them in connection with the war in Ukraine, who are an intellectual, emotional, and social "resource" for the formation of the younger generation. Due to household, housing, financial and technical difficulties, as well as negative psychological conditions, not all teachers can effectively implement their mission. This problem posed to the psychologists-scientists the task of researching the psychological readiness of the teachers of the NUS for professional activity in the conditions of the war and in the post-war period, in particular, the peculiarities of the development of its communicative component.

The author of the article highlighted the results of the research on the development of the communicative component of the psychological readiness of the teacher of the New Ukrainian School for professional activity. The studied phenomenon is defined as a set of purely communicative qualities of a person, his moral-communicative features, and psychological-pedagogical skills, the structure of which is formed by communicative, empathic-reflective, moral-ethical, and emotional-regulatory components. The author reveals the importance of the development of the communicative competence of the teacher of NUS as an indicator of the development of emotional intelligence and psychological readiness for professional activity during the war.

Keywords: *psychological readiness; professional activity; communicative component; communicative competence; teacher; New Ukrainian School; development features.*

References

- Dzerkalni neirony [Mirror neurons]. (2022). *Vikipediia*. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Dzerkalni_neirony [in Ukrainian].
- Hrynevych, L. (2022). Novi profesiini roli i zavdannia suchasnoho vchytelia v konteksti kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [New professional roles and tasks of the modern teacher in the context of the concept of the New Ukrainian School]. *Vseosvita*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannia-sucasnogo-vchytela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html> [in Ukrainian].
- Kovalenko, O. H., & Kravtsova, T. H. (2021). *Efektivna komunikatsiia z litnimy liudmy ta zberezhenia vlasnoho psykholohichnoho zdorovia za stresovykh umov (pandemiia COVID-19): prohrama seminaru-praktykumu dlia osib, yaki profesiyno vzaiemodiut z litnimy liudmy* [Effective communication with the elderly and maintaining one's own psychological health under stressful conditions (the COVID-19 pandemic): a program of a seminar-workshop for persons who professionally interact with the elderly]. Kyiv [in Ukrainian].
- Maksymova, O. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoï shkoly [Communicative competence of a primary school teacher]. *Molod i rynok*, 5(136), 59-63 [in Ukrainian].
- Pavlyk, N. (2014). Psykholohichni osoblyvosti harmoniinosti kharakteru maibutnoho pedahoha [Psychological features of the harmonious nature of the future teacher]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser.: Filozofia, pedahohika, psykholohiia*. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vird_2014_31_30 [in Ukrainian].
- Shtainer, K. (2016). *Emotsiina hramotnist: intelekt z sertsem* [Emotional literacy: intelligence with heart]. Kyiv: Interservis [in Ukrainian].

Одержано 05.09.2022 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 37.013.42(477)“364”
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273105

Bogusław Śliwerski, Łódź
ORCID: 0000-0002-3875-8154

O SKUTKACH CZARNEJ PEDAGOGIKI I NADZIEI W ROZWOJU JEJ KORDIALNEJ ANTYTEZY

Przedmiotem analizy jest konieczność wzmocnienia w naukach humanistycznych i społecznych studiów i badań w zakresie czarnej pedagogiki, pedagogiki negatywnej, antypedagogiki, psychologii klinicznej i filozofii krytycznej, które ujawniają mechanizmy przemocy w socjalizacji domowej jako skutkujące odroczonej reprodukcją przemocy w stosunkach międzyludzkich i polityce. Autor wskazuje na rozwój nurtów pedagogiki humanistycznej, personalistycznej jak pedagogika serca, których twórcy w Polsce i na Ukrainie potwierdzają swoimi dziełami naukowymi możliwość zmiany paradygmatu wychowywania młodych pokoleń na rzecz rozwoju cywilizacji miłości, pokoju. Wywołana przez Federację Rosyjską wojna na Ukrainie uświadamia kryzys humanizmu i demokracji, toteż należy stanąć w obronie tak Ukrainy, jak i kultury wychowania, która jest reprezentowana w tym kraju w dziełach takich uczonych jak Wasyl Suchomliński – autor pedagogiki serca i Wasyl Kremień – filozof edukacji pokoju.

Słowa kluczowe: pedagogika serca; czarna pedagogika; pedagogika krytyczna; antypedagogika; wojna; Ukraina.

Wspólnota doświadczenia dramatów bestialskiej wojny. W sposób szczególny doświadczam egzystencjalnych dramatów mieszkańców Ukrainy, dla których tysiące Polaków otworzyło własne domy przyjmując uchodźców, głównie matki z dziećmi, by ich mężowie i bracia mogli walczyć w obronie ojczyzny. Jakże dramatycznie brzmi teza Prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy Wasyla Kremienia (2022) w jego najnowszej książce, która ukazuje się w Polsce: *Wszystko na Ziemi zaczyna się od człowieka*. Otóż to. Ludzkość wciąż doświadcza dehumanizacji w wyniku konfliktów zbrojnych, której źródłem powstania nie jest świat zwierząt, pozaludzkich istot, ale tkwi ona w

człowieku, rzekomo rozumnej istocie. W drugiej dekadzie XXI wieku wiemy już bardzo dużo na temat tego, dlaczego siła i słabość, mądrość i lekkomyślność ludzi nie tylko przyciągają uwagę filozofów, psychologów, poetów i innych artystów, ale jest zarazem przejawem ich postaw, działań, które zaprzeczają dziedzictwu naukowej myśli. Uświadamiany nam w wyniku globalnej komunikacji proces niszczenia ludzkości w różnych miejscach świata nie jest już przedmiotem jedynie metafizycznej refleksji, ale zaczyna przenikać do wszystkich zakątków naszych myśli, porusza emocje i pobudza do działań pomocowych, ratowniczych, obronnych lub kontestacyjnych.

Niezależnie od bolesnych ran w dziejach naszych narodów mamy częściowo wspólny kod kulturowy, skoro podobnie jak dla Ukrainy, czerpiemy siły z pozytywnych doświadczeń własnej przeszłości, wiary i religii, zwyczajów i obyczajów oraz jakże ważnej plemienności. Żaden naród nie może być wydziedziczany ze swoich dziejów i języka dbając o utrzymanie tożsamości narodowej, czego nie chciał zaakceptować rosyjski agresor rozszerzając militarną przemoc na ludność cywilną - matki i dzieci, chorych i osoby starsze, gwałcąc, mordując czy także wywożąc do Rosji kilkaset tysięcy pozostałych przy życiu mieszkańców podbijanego kraju celem ich rusyfikacji. Rosjanie chcą pozbawić Ukrainę i jej ludność nie tylko własnej tożsamości, suwerenności, ale i odebrać jej przyszłość. Można by za Noblistką Olgą Tokarczuk stwierdzić, że agresor chce pozbawić ofiary wojny solidarności i empatii społecznej czułych narratorów.

Właśnie dlatego Polacy pamiętający próby pozbawienia ich przez rozbiorców, a następnie reżimy faszystowskie i rosyjskie własnej suwerenności, w tym nie tylko świadomości narodowej, kulturowej, ale i terytorialnej, w naturalnym odruchu polskiej gościnności otworzyli własne domy, by ich przyjąć do siebie („Gość w dom – Bóg w dom”). Ci, którzy nie mieli takiej możliwości, oddali swoje siły, zaangażowanie, czas i dobra materialne osobom ich pozbawionym. Prawdziwy chrześcijanin niejako odruchowo staje po stronie osób prześladowanych przeciwko ich prześladowcom. *Rzecz prosta, jest orędownikiem ludzi upośledzonych przez los, zawsze i wszędzie* (Orwell, 2022, s. 86).

W tak niespodziewanych okolicznościach staliśmy się wspólnotą dotkniętą podłością, nikczemnością, bezwzględnym okrucieństwem

agresora, wspólnie przeżywając z uchodźcami ich osobiste dramaty oraz wspomagając ich w odzyskiwaniu poczucia sensu i wartości życia. Jesteśmy jako Polacy, pedagodzy, ambasadorami cywilizacji miłości, humanizmu, a nie wojny, śmierci czy odczłowieczania innych. Wyłączam rzecz jasna z tego grona nacjonalistycznych frustratów bez względu na to, gdzie są usytuowani w naszym społeczeństwie, w jakich działają instytucjach nie godząc się nawet z niszową, ale jakże dotkliwą aktywnością socjotechnicznych nośników kolejnego „-izmu”. Mamy świadomość tego, jak trudno walczy się w czasie pokoju z nekrofilami, a co dopiero mówić o czasie wojny.

W pełni podzielam myśl Levinasa, który twierdził, (...) *że każda śmierć to morderstwo. (...) Mimo to trzeba się starać ustawić w horyzoncie narodzin. Nauczyć się ustępować miejsca tym, którzy się rodzą, nauczyć się antycypować i akceptować, co inni zrobią z naszą śmiercią. To bardzo długa droga. Montaigne nazywa ją „przyzwyczajaniem się”.* W gruncie rzeczy istnieje tylko jedna idea, która umożliwia pewną życzliwość wobec śmierci. Idea, że jest to nasz wspólny los, że wszyscy jesteśmy wobec niej równi (za: Ricouer, 2000, s. 11). Ukraina już 30 lat temu wybrała „sztandar” cywilizacji zachodnioeuropejskiej troszcząc się w całej pełni o własną kulturę, zwartość duchową społeczeństwa, o suwerenność, bo rozpoczęty reformą w 2018 roku zdecentralizowany system oświatowy. O wysokim poziomie rozwoju nauki przekonujemy się od lat w ramach bilateralnych form współpracy akademickiej i oświatowej nie tylko obu komitetów naukowych, ale współpracujących ze sobą uniwersytetów i uczelni technicznych, medycznych, ekonomicznych czy rolniczych.

Czarna pedagogika i polityka przemocy. Od niemalże początku XX wieku trwa w pedagogice wojna między zwolennikami wychowania autorytarnego, wychowania w posłuszeństwie i do posłuszeństwa z przedstawicielami pedagogiki antyautorytarnej, humanistycznej, a więc pedagogiki stojącej po stronie dziecka, jego godności. Oswald Balcer, profesor Uniwersytetu Lwowskiego stwierdził w trakcie jednego ze swoich wykładów w 1903 roku, że właśnie ta kultura jest (...) *w daleko wyższym stopniu kwestią bytu, aniżeli dla innych, gdyż w braku zewnętrznych form i ram ich działalności, jest ona głównym świadectwem ich życia, jest życiem*

samym i – bytem. (...) są moce wydające wyroki śmierci na całe narody, ale nie ma takiej mocy, która by taki wyrok wykonała, dopóki tylko naród „wysoko dzierży sztandar cywilizacyjny” (za: Dybiec, 2021, s. 9).

Nie bez powodu prowadziłem w czasach PRL badania rozwijającej się w wyniku kontestacji młodych pokoleń tej myśli społecznej w krajach Europy Zachodniej i USA, która dotyczyła powodów zakorzeniania się i reprodukcji w środowiskach socjalizacyjnych oraz w polityce oświatowej pedagogii określanej mianem „czarna pedagogika”, a więc pedagogii szeroko pojmowanej przemocy, dehumanizacji, dewaluowania także praw człowieka, obywatela i praw dziecka. *Historia pokazała już wielokrotnie, że niewiele trzeba, żeby wrzucić miliony ludzi do piekła Roku 1984: wystarczy garstka lajdaków, zorganizowanych i zdeterminowanych. A ci czerpią źródło swej siły z milczenia i ślepoty uczciwych ludzi. Uczciwi ludzie nic nie mówią, ponieważ nie widzą. A jeżeli nie widzą, to z przyczyn a tego nie jest brak oczu, lecz właśnie brak wyobraźni* (Leys, 2022, s. 32).

Doskonale pamiętam jak z początkiem lat 90. XX wieku pedagodzy niechętnie przyjmowali analizy na ten temat uważając, że w ten sposób podważa się sens wychowania instytucjonalnego, państwowego, a nawet dyskredytuje pedagogikę jako naukę. Podobnie jak w przypadku usprawiedliwiania gwałtów na kobietach usiłowano podtrzymać w społeczeństwie przekonanie, że gwałceni, mordowani z różnych zresztą powodów sami są temu winni. Tymczasem przemoc zaczyna się w środowisku naturalnej socjalizacji, w domu rodzinnym, w którym niektórzy dorośli – rodzice czy opiekunowie dzieci – znęcają się nad nimi. Udokumentowała to w swoim psychoanalitycznym studium dzieciństwa m. in. Adolfa Hitlera polska uczona na emigracji w Szwajcarii – Alice Miller (1991).

Każde pokolenie projektuje na następną generację oba rodzaje opresji, co jest ewidentnym przykładem zjawiska „przemoc z przemocy” – kto był bity i upokarzany w okresie swojego dzieciństwa, ten jako osoba dorosła powtórzy scenariusz opresji wobec swoich dzieci lub podwładnych. Dziecko doświadcza czarnej pedagogiki w pierwszych latach życia, kiedy to toksyczni rodzice łamią jego wolę, dysponują nim jak przedmiotem, biją czy fizycznie

upokarzają bez obawy, że może ono oddać czy się zemścić. Dziecko stara się wprawdzie bronić przed tymi nieprawościami, kiedy potrafi już artykułować swój ból lub gniew, ale w istocie i to jest mu zabronione, gdyż rodzice nie mogą wytrzymać jego reakcji obronnej (krzyku, płaczu, wybuchu wściekłości). Za pomocą różnych środków przymusu odmawiają mu prawa i do takich reakcji. Dziecko uczy się milczeć, zaś jego milczenie (pozornie) potwierdza słuszność i skuteczność stosowanej zasady wychowania, negatywnie wpływając na późniejszy rozwój dziecka. Uczucia dziecka zostały zniewolone, została także stłumiona potrzeba ich artykułowania, bez nadziei na jej zaspokojenie.

Krystyna Kurczab-Redlich autorka biografii W. Putina, podobnie jak A. Miller analizując dzieciństwo Hitlera, opisuje wśród przyczyn obecnej postawy prezydenta Rosji doświadczanie przez niego przemocy w okresie dzieciństwa: *Pewnego dnia pijany ojciec z całej siły rzucił synem o podłogę [...]. Za nieposłuszeństwo bije go bez litości [...]. Bić – na zawsze zapada w jego podświadomość. Bić – znaczy wychowywać* (Kurczab-Redlich, 2022, s. 36).

Jesteśmy zobowiązani jako pedagodzy działać na rzecz jej eliminacji z codziennego życia, aby – jak upominał się to Theodore Adorno – *Oświęcim nigdy się już nie powtórzył*. Jak pisał ten wybitny filozof egzystencjalizmu: *Nie sądzę, aby mogło wiele pomóc apelowanie do odwiecznych wartości, na co ci, którzy są właśnie do takich zbrodni skłonni, wzruszą tylko ramionami; nie przypuszczam też, aby mogło się tu okazać pożyteczne tłumaczenie, jakimi to pozytywnymi cechami odznaczają się prześladowane mniejszości. Źródła należy szukać w prześladowcach, a nie w ofiarach, zamordowanych pod najmarniejszymi pretekstami. Konieczne jest to, co mówiąc o tej sprawie nazwałem kiedyś zwrotem ku podmiotowi. Trzeba poznać mechanizmy, które sprawiają, że ludzie stają się zdolni do takich czynów, trzeba im samym te mechanizmy ukazać i przez rozbudzanie powszechnej świadomości tych mechanizmów starać się nie dopuścić do tego, by ludzie znowu mogli się takimi stać* (Adorno, 1978, s. 354).

Nie upłynęło wiele lat od czasu Oświęcimia, by prezydent Ukrainy Wołodymyr Zełeński z początkiem kwietnia 2022 roku, poruszony tragedią ludności cywilnej Buczy, Irpienia Hostomla, i in.

miejsowości, która została zamordowana z niewyobrażalnym okrucieństwem przez rosyjskich agresorów, przypomniał światu czasy holocaustu i Oświęcimia. *To zbrodnia wojenna, której rosyjscy wojskowi dopuszczają się dosłownie na oczach całego świata* (Zełeński, 2022). Dlatego tak ważna jest nie tylko pedagogika pozytywna, ale i pedagogika negatywna, pedagogika krytyczna, antypedagogika w jej nurcie czarnej pedagogiki, gdyż odsłaniają one postawy zdegenerowanych istot ludzkich, którym niewiele trzeba, by pozbawiać ludzkość wychowaną w świecie wartości chrześcijańskich o uniwersalnym zasięgu, należnego jej DOBRA.

Nie wolno pozwolić na to, by W. Putin przesunął granice totalitaryzmu na Północ, Zachód i Południe naszego kontynentu z przyzwoleniem tych, którzy nie zrobią żadnego wysiłku w obronie Ukrainy. *Historia wszelkich prześladowań potwierdza działanie schematu, według którego złość kieruje się przeciwko słabym, głównie zaś przeciw tym, którzy uchodzą za społecznie słabych, a zarazem - słusznie czy niesłusznie - za szczęśliwych.*(...) *Wraz z utratą swej tożsamości i swej siły oporu, tracą ludzie również zdolność przeciwstawiania się temu, co w pewnym momencie może ich znowu skusić do czynów zbrodniczych* (Adorno, 1978, s. 356). Czuwajmy zarazem jako pedagodzy, by w międzyczasie zaangażowani w prace nad sztuczną inteligencją naukowcy nie wyhodowali nam (...) *gatunku człowieka niepragnącego wolności* (...) (Orwell, 2022, s. 110).

Tu musi zajść zmiana. Nie można dopuszczać do przewagi czarnej pedagogiki nad pedagogiką personalistyczną, bo jest to pierwszy krok do przyzwolenia na odczłowieczającą przemoc wobec dziecka rzekomo dla jego dobra. Warto dostrzec, że tak w Polsce, jak i na Ukrainie rozwijana jest pedagogika pozytywna, biofilna, określana mianem pedagogiki serca, a na Ukrainie ma swoich znakomitych pedagogów - pedagogika kordialna. Wśród naszych pedagogów zapoczątkował ją Janusz Korczak (1984) swoim esejem „Jak kochać dziecko”, a kontynuowała ją Maria Łopatkowa, o której książce „pedagogika serca” tak pisał Bogdan Suchodolski (Łopatkowa, 2007): *Szczególną wartością tej książki jest właśnie ta relacja z wychowawczych działań realizujących zasady – nazwijmy to – pedagogiki serca. Pozwala ona niezmiernie wnikliwie i delikatnie docierać do najgłębszych warstw osobowości, zyskiwać zaufanie,*

naprawiać przez wspólnotę z ludźmi i rzeczami. Naprawiać to wszystko co zostało zagrożone przez ludzi i sytuacje, a co może być naprawione w człowieku przez człowieka (podkreśl. M.Ł.).

Nie bez powodu Maria Łopatkowa zanotowała w swojej książce: *Jeśli wychowanie do wojny może mieć taką moc, że młodzi ludzie gotowi są poświęcić własne życie, by wymordować jak największą liczbę osób niewinnych, to czyż wychowanie do pokoju, oparte na naturalnym prawie człowieka do życia i miłości, nie powinno mieć większej mocy, by nie dopuścić do rozprzestrzeniania się niszczycielskich sił? Rzecz w tym, aby wychowanie, rozwijające i utrwalające owe dobre moce tkwiące w człowieku, wspierało jego samowychowanie, które zawsze musi towarzyszyć wpływom zewnętrznym jako warunek ich skuteczności (Łopatkowa, 2005, s. 7).*

Świat dziecka można zmieniać poczynając od kulturowej, mentalnej zmiany świata dorosłych. Jak pisała Łopatkowa (1992, s. 5): *Postęp służący dobru tworzyli ludzie, którzy coś lub kogoś pokochali. Tymczasem miłości we współczesnym życiu jest coraz mniej.(...) Skutki tego najdotkliwiej odczuwają dzieci, i to skłoniło mnie do nakreślenia zarysu „pedagogiki serca”.* Jeśli oni nie powściągną w sobie Zła, nie zaczną redukować aż do całkowitej eliminacji skłonności do stosowania przemocy wobec dzieci jako istot słabszych, bezbronnych, pozbawionych mocy sprawczej, by uświadomić swoim opresorom skutki psychofizycznych zniszczeń, traum, dramatów. Trzeba było kilkudziesięcioletniego doświadczenia pedagoga, której dzieci jako ofiary przemocy powierzały swoje egzystencjalne tragedie licząc na pomoc, wsparcie, osłonę czy chociażby wysłuchanie, a bywało, że i przenocowanie i żywienie, dokarmienie głodnych.

Miała rację M. Łopatkowa, że tylko ten, kto kocha, jest w stanie obdarzać innych miłością, dzielić się swoim sercem, by rezonowało ono w emocjach dziecka, które w przyszłości zapewne też będzie matką lub ojcem, rodzicem czy opiekunem, nauczycielem lub katechetą. Czym zatem ma otwierać wrażliwość dziecka na świat, jak nie stwarzając mu bezpieczną przestrzeń do osobistej ekspresji, samopoznania, doświadczania poczucia własnej godności, by móc w przyszłości to samo kreować w relacjach z innymi. Nie ma dziecka, jest człowiek, który powinien być istotą kochającą siebie, a dzięki

temu i innych. *Miłuj bliźniego jak siebie samego* nie jest imperatywem jedynie w kulturze chrześcijańskiej, ale w polskiej niewątpliwie jest rozumiany i współdoznawany jako konieczny warunek życia i tworzenia cywilizacji miłości.

Antropocentryczna filozofia Wasyla G. Kremienia (2022) być może jest już jednym z ostatnich sygnałów i apeli o przywrócenie na świecie pokoju, gdyż (...) *nie wystarczą tylko wezwania do kierowania się zasadami humanizmu. Potrzebne są nowe koncepcje, nowe teorie, nowe rozumienie człowieka.* Te jednak nie powinny być orientowane przede wszystkim na rozwój nowych technologii (technosferę), sztucznej inteligencji (humanoidy), infosferę, biotechnologiczne innowacje w służbie kolejnych etapów postępu w ochronie zdrowia, gospodarczego, itp., ale powinny zadbać o zrównoważony poziom rozwoju ludzkości na kuli ziemskiej. „W epoce bezgranicznych technologicznych możliwości, które stale rozwijają się, pojawiają się „pola”, „poligony” różnych bio-, techno- i nanoprojektów i innych pomysłów dotyczących różnych konstrukcji społecznych. Stąd pojawiają się pytania o wartość moralną i światopoglądową tych badań, a odpowiedź na nie nabiera dzisiaj szczególnego znaczenia”.

W. Kremień zachęca do powrotu do źródeł wiedzy na temat *humanum*, pomimo zachodzących zmian na świecie transformacji. Jakby przeczuwał, że dojdzie na świecie do głębokich przemian, pisząc: „Fascynacja antropologii filozoficznej ideałami utopijnymi doprowadziła do oddzielenia aktywności intelektualnej od specyficznych społeczno-politycznych okoliczności współczesnego życia. W efekcie może to po części prowadzić do stworzenia warunków sprzyjających dojściu do władzy np. sił antydemokratycznych”. Tak też się stało nie tylko na Ukrainie, ale także w krajach postsocjalistycznych, które od ponad trzydziestu lat nie są w stanie wyzwolić się od syndromu „homo sovieticus”.

Tak Janusz Korczak, jak i Wasyl Suchmiński czy niezłomna w swoim zaangażowaniu Maria Łopatkowa przeciwstawiali się swoją działalnością opiekuńczo-wychowawczą oraz twórczością literacką opresji, przemocy, dyskryminowaniu krzywdzonych dzieci w świecie reprodukującym pedagogikę przemocy, autorytaryzmu, znieważania

godności osobistej bezbronnych istot ludzkich. Znakomity uczony Ukrainy Wasyl Suchomliński w swoim pięknym studium pt. „Oddaję serce dzieciom“ (2019, s. 292-293) pisał:

Jest rzeczą bardzo ważną, żeby dzieci ceniły wszystko to, co stworzyły starsze pokolenia, wszystko, co zdobyto w walce o wolność i niepodległość Ojczyzny (...). Poznanie przez dziecko otaczającego je świata i samego siebie nie powinno być jednostronne. Poznając świat i siebie, dzieci muszą stopniowo poznawać swoją odpowiedzialność za materialne i duchowe wartości stworzone przez starsze pokolenia. (...) O tego, co dziecko zdołało dostrzec w latach dzieciństwa w środowisku, co je wprawilo w zdumienie i zachwyciło, co je oburzyło i zmusiło do płaczu – ale nie z tego powodu, że ktoś je skrzywdził, a ze wzruszenia nad losami innych ludzi – od tego zależy, jakim obywatelem będzie nasz wychowanek.

Regujmy zatem na ZŁO tego świata, pamiętając także o umierających na granicy polsko-białoruskiej rodzicach z dziećmi, którzy poszukują godnych dla potomków warunków życia, a okazuje się, że mogą tego już nie doczekać. Skomentuję to fragmentem wiersza Wisławy Szymborskiej pt. *Nienawiść* (2013):

*Spójrzcie jak wciąż sprawna, jak dobrze się trzyma
w naszym stuleciu nienawiść.*

Jak lekko bierze wysokie przeszkody.

Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść. (...)

Przeciwstawiajmy się ZŁU działając solidarnie na rzecz osób krzywdzonych, pisząc i mówiąc o tym bez względu na możliwe konsekwencje. Przypomnę ostrzeżenie George'a Orwella, który jako korespondent wojenny zaproteutował w sierpniu 1944 roku przeciw pojawiającemu się w lewicowej prasie brytyjskiej stanowisku, jakoby Polacy zasługiwali na klęskę w czasie II wojny światowej. Napisał wówczas: *Pamiętajcie, że każdy z was zapłaci za swoją nieszczerłość i tchórzostwo. Nawet nie myślcie, że przez lata będziecie służalczo lizać buty sowieckiego reżimu, albo jakiegokolwiek innego, i znowu powrócicie do duchowej godności. Raz się skurwisz – kurwą zostaniesz!* (Orwell, 2022, s. 97-98)

Zakończenie. Do czego bowiem świat powinien powracać po ustaniu potworności wojennych w tym czy innym regionie świata, jak

nie do korzeni antropocenu, do nieuświadomianych przez ludzi archetypów ludzkiej wspólnoty? Mimo, iż nauki humanistyczne i społeczne zorientowane były w XX wieku na człowieka, to wiek XXI odsłonił ich częściową bezradność wobec pojawiających się dramatów ludzkości w wyniku m.in. wojen, pandemii, braku dostępu do wody i żywności, a więc czynników rzutujących na wzrost emigracji, uchodźstwa w poszukiwaniu lepszego świata. Niestety, ale supertechnologie służą nie tylko dobrostanowi życia człowieka, ale i pozbawianiu go życia w nadal prowadzonych wojnach.

Jak pisze Kremień (2022): *Triumf dobra nad złem jest wynikiem wysiłków człowieka i wysiłku jego woli. W tej sytuacji to nie myślenie, ale wiedza tworzy głębokie fundamenty ludzkiej natury. A wolność, która kiedyś była przyczyną grzechu, teraz musi być kierowana przez każdego na to, aby uzyskać odkupienie przez uczciwe życie oddane Bogu.* Jakże bliska jest polskiemu romantyzmowi ukraińska wiara i duchowość, niezwykła gościnność i otwartość na drugiego człowieka bez względu na to, kim jest i jakim jest, skoro w ciągu całego życia kształtuje własne człowieczeństwo. Podtrzymujmy i rozwijajmy ją także dzięki przesłaniu VIII Forum Polska-Ukraina i bilateralnej współpracy z uczonymi Ukrainy. Nie wystarczy zobowiązaniem, które zostało wyrażone w 2020 roku przez Mariana Turskiego (2000), historyka, dziennikarza i działacza społecznego, byłego więźnia obozu Auschwitz-Birkenau i KL Buchenwald, żebyśmy nigdy nie byli obojętni na ZŁO. Trzeba jeszcze wspomagać rozwój osób twórczych, samodzielnie myślących, refleksyjnych, niezależnych umysłowo, a przy tym prospołecznych, praworzędnych. *O wartości człowieka dla wspólnoty ludzkiej rozstrzyga przede wszystkim stopień, w jakim jego uczucia, myśli i postępowanie wpływają pozytywnie na ukształtowanie bytu innych ludzi* (Einstein, 2021, s. 24).

Każda epoka obfituje w twórcze umysły, toteż rolę edukacji musi być nieujarzmianie potencjału ludzkiego w wyniku złej organizacji między innymi nauki i procesu kształcenia, powierzające ją osobom zakompleksionym, pozbawionym odwagi, przepełnionych lękiem czy goryczą codziennego życia i pełnionych obowiązków. *Przymus zewnętrzny nie może nigdy unieważnić odpowiedzialności jednostki, choć potrafi w pewnym stopniu ją zmniejszyć* (tamże, s. 42).

Trzeba pomóc mądrym i szlachetnym nauczycielom, którzy doświadczają nieprzyjemności ze względu na stosowaną wobec ich profesjonalnego zaangażowania przemoc ze strony władzy, ponieważ w trosce o jak najlepsze wykształcenie młodych pokoleń to właśnie oni (...) *podążają za głosem własnego sumienia* (tamże).

Nie zapominajmy przy tym o wolności nauczyciela, która powinna być dla każdej władzy państwowej nienaruszalna, by mógł on w poczuciu odpowiedzialności za rozwój powierzonych mu uczniów uczyć ich dla dobra także całego społeczeństwa. *Spoleczność, która kierowałaby się w swoich działaniach takimi cechami, jak fałszywość, zniestawianie, oszukiwanie i mordowanie, nie byłaby z pewnością w stanie przetrwać zbyt długo* (tamże, s. 74). Demokracja była w poważnym niebezpieczeństwie nie tylko za życia Einsteina, gdyż odczuwamy je przez pryzmat niskiej troski polityków o edukację, naukę i sztukę jako istotnych czynników w przeciwdziałaniu niszczenia ducha cywilizacji humanizmu, praw człowieka oraz w wyniku utrzymywaniu obywateli w naiwności i zniewoleniu umysłowym.

Dla wartościowego kształcenia kluczowe znaczenie ma również to, aby niezależne myślenie krytyczne było rozwijane u młodego człowieka, który to rozwój jest w dużym stopniu zagrożony przez nadmierne obciążenie go zbyt wielką liczbą zbyt zróżnicowanych przedmiotów (system punktowy). Przesadne obciążenie prowadzi siłą rzeczy do powierzchowności. Nauczanie powinno wyglądać w taki sposób, aby to, co jest oferowane, było postrzegane jako wartościowy dar, a nie ciężki obowiązek (tamże, s. 95-96). Musimy powracać do ostrzeżeń zarówno „czarnej pedagogiki”, jak i imperatywu pedagogicznego serca, by wielkie syntezy dziecka nie były tylko teorią, ale szansą na godne życie naszych wolnych narodów (Szkudlarek, Śliwerski, 1992; Śliwerski, 1992). Pragnę wyrazić podziw i szacunek dla dotkniętego wojną ukraińskiego narodu, jego sojuszników w walce o wolność, dziękując zarazem Organizatorom IX Forum Polska-Ukraina z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie za możliwość spotkania się z naszymi przyjaciółmi, by z jeszcze większą determinacją rozwijać wspólnotę myśli i badań naukowych.

References

- Adorno, T. W. (1978). Wychowanie po Oświęcimiu. *Znak*, 285, 353-356.
- Dybiec, J. (2021). *Nie tylko szabłą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Einstein, A. (2021). *Jak wyobrażam sobie świat. Przemyslenia i opinie, przeł. Tomasz Lanczewski*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o.
- Korczak, J. (1984). Jak kochać dziecko. In A. Lewin (Ed.). *Pisma wybrane, Wprowadzenie i wybór*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kremień, W. G. (2022). *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji: Od przeszłości do przyszłości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Kurczab-Redlich, K. (2022). *Tajemnice Rosji Putina. Wowa, Wołodia, Władimir*. (II wyd.). Warszawa: Wydawnictwo AB.
- Leys, S. (2022). *Orwell czyli wstręt do polityki, przeł. Iwona Badowska*. Warszawa: PIW.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: WSiP.
- Łopatkowa, M. (2005). Pedagogika dziecka w dobie globalizacji. In *I. Międzynarodowa Konferencja "Pedagogika serca wychowaniem dla pokoju"*. Warszawa: Fundacja "Dziecko" Centrum Pedagogiki Dziecka.
- Łopatkowa, M. (2007). *List do Bogusława Śliwerskiego z dn. 7.07*. (archiwum autora).
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*. (J. Hockuba, Przeł.). Warszawa: PWN.
- Orwell, G. (2022). Autoportret. In S. Leys, & I. Badowska (Przeł.). *Orwell czyli wstręt do polityki*. Warszawa: PIW.
- Orwell, G. (2022). O polityce. In S. Leys, & I. Badowska (Przeł.). *Orwell czyli wstręt do polityki*. Warszawa: PIW.
- Orwell, G. (2022). Totalitaryzm. In S. Leys, & I. Badowska (Przeł.). *Orwell czyli wstręt do polityki*. Warszawa: PIW.
- Ricouer, P. (2000). Pamięć, historia, zapomnienie. Aude Lancelin rozmawia z francuskim filozofem. *Forum*, 8.
- Suchomliński, W. (2019). *Oddaję serce dzieciom*. (M. Bybluk, Przeł.). Brzezia Łąka: Wydawnictwo Poligraf.
- Szkudlarek, T., & Śliwerski, B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Niezależne Wydawnictwo "Impuls".
- Szyborska, W. (2013). *Nienawiść*. Retrieved from http://www.dialog.org/art_pl/szymb.html z dn. 5.08.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Turski, M. (2000). *Auschwitz nie spadło z nieba*. Retrieved from <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1940080,1,marian-turski-auschwitz-nie-spadlo-z-nieba.read>
- Zeleński o Buczy. (2022). *Robili rzeczy, których miejscowi nie widzieli nawet podczas okupacji hitlerowskiej*. Retrieved from <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114881,28301785,zelenski-o-buczy-robili-rzeczy-ktorych-miejscowi-nie-widzieli.html>

Bogusław Śliwerski

ON THE EFFECTS OF BLACK PEDAGOGY AND THE HOPE OF ITS CORDIAL ANTITHESIS DEVELOPMENT

The subject of the analysis is the need to strengthen studies and research in the field of black pedagogy, negative pedagogy, anti-pedagogy, clinical psychology, and critical philosophy in the humanities and social sciences, which reveal the mechanisms of violence in domestic socialization as resulting in delayed reproduction of violence in interpersonal

relations and politics. The author points to the development of trends in humanistic and personalistic pedagogy, such as the pedagogy of the heart, whose authors in Poland and Ukraine confirm with their scientific works the possibility of changing the paradigm of educating young generations for the development of the civilization of love and peace. The war in Ukraine caused by the Russian Federation makes us aware of the crisis of humanism and democracy. So it is necessary to defend both Ukraine and the culture of upbringing, which is represented in this country in the works of such scientists as Vasyl Suchomliński – the author of the pedagogy of the heart, and Vasyl Kremień – the philosopher of peace education.

Keywords: heart pedagogy; black pedagogy; critical pedagogy; anti-pedagogy; war; Ukraine.

Богуслав Сліверський

ПРО ВПЛИВ «ЧОРНОЇ ПЕДАГОГІКИ» ТА НАДІЇ НА РОЗВИТОК ЇЇ СЕРДЕЧНОЇ АНТИТЕЗИ

Предметом аналізу у статті є необхідність посилення досліджень у сфері «чорної педагогіки», негативної педагогіки, антипедагогіки, клінічної психології та критичної філософії в гуманітарних і соціальних науках, які розкривають механізми насильства в сімейній соціалізації та як результат – відтворення насильства в міжособистісних стосунках і політиці. Акцентується, що незважаючи на орієнтованість гуманітарних і соціальних наук у ХХ столітті на людину, початок третього тисячоліття виявив їх часткову безпорадність перед новими драмами людства (війни, пандемія, голод); а супертехнології послуговуються не лише благополуччю життя людини, але й позбавляють її життя.

Автор вказує на розвиток таких напрямів гуманістичної та персоналістичної педагогіки, як педагогіка серця, автори якої в Польщі (незабутній Я. Корчак) та Україні своїми науковими працями підтверджують можливість зміни парадигми виховання молодих поколінь задля розвитку цивілізації Любові та Миру.

Наголошується, що українсько-російська війна дає можливість усвідомити кризу гуманізму та демократії, тому необхідно захищати як Україну, так і культуру виховання, яка представлена у працях таких українських учених, як Василь Сухомлинський – автор педагогіки серця та Василь Кремень – філософ виховання миру. Потрібні нові концепції, нові теорії, нове розуміння людини. Однак вони не повинні зосереджуватися виключно на розвитку нових технологій (техносфера), штучного інтелекту (гуманоїди), інфосфери, біотехнологічних інновацій на службі прогресу в охороні здоров'я, економічному захисті тощо, а мають забезпечити сталий поступ людства на Землі.

Автор висловлює своє захоплення та повагу до постраждалого війною українського народу, його союзників у боротьбі за свободу та дякує організаторам ІХ Польсько-Українського форуму з Інституту педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні за можливість зустрітися з українськими друзями і спільно з ними розвивати педагогіку майбутнього.

Ключові слова: педагогіка серця; чорна педагогіка; критична педагогіка; антипедагогіка; війна; Україна.

Одержано 14.09.2022 р.

PERIOADA «VIENEZĂ» A CREAȚIEI LUI EUSEBIU MANDICEVSCHI

Articolul prezintă geneza familiei Mandicevschi pe baza unui material sursă extins; sunt caracterizați principalii factori ai formării lui Eusebie Mandicevschi ca muzician, dirijor și compozitor. Atenția se concentrează asupra influenței semnificative asupra dezvoltării sale profesionale a cunoscutului profesor de istorie a bisericii de la Universitatea Cernăuți Eusebie Popovici, a profesorului de muzică Isidor Vorobchievici și a profesorului de vioară Adalbert Grizimali. Se caracterizează perioada «vieneză» a creativității lui Eusebie Mandicevchi, care a durat 54 de ani. Creșterea sa profesională a fost asociată cu activități la Academia de Muzică din Viena, Conservatorul din Viena; a fost dirijorul diferitelor coruri și orchestre, arhivistul și bibliograful «Societății Prietenii Muzicii» vieneză, care a fost timp de decenii unul dintre centrele semnificative ale vieții muzicale din Europa.

S-a dovedit că, pe parcursul multor ani de activitate didactică, a pregătit o întreagă pleiadă de compozitori, muzicologi, profesori, dintre care majoritatea au devenit vedete ale lumii muzicale din Austria, Italia, Anglia, America, România... Ca teoretician, a scris multe studii științifice despre opera muzicii clasice: V. Mozart, L. Beethoven, L. Bach, K. Czerny, A. Bruckner, Strauss etc., a alcătuit o ediție completă a lucrărilor lui J. Haydn, F. Schubert (în 42 de volume), J. Brahms (în 26 de volume).

Se subliniază că Eusebie Mandicevchi este autorul a unsprezece coruri ucrainene, canonul pentru trei voci «Și ziua merge, și noaptea merge...» (după cuvintele lui Taras Șevcenko), muzică pe versurile lui Iurie Fedkovici «Trezește-te băiete!», «Zorile Kobzarului», etc., lucrările vocale scrise pe versurile cântecelor populare sârbe, maghiare, ucrainene, moldovenești, scrise pe versurile poezilor români M. Eminescu, George Cosbuc, Vasile Alecsandri, Alexandru Vlahuță etc. Pe baza surselor factuale primare, se caracterizează influența lui Eusebie Mandicevchi asupra dezvoltării culturii și educației muzicale în Bucovina.

Cuvinte-cheie: *Eusebie Mandicevchi; Bucovina; perioada «vieneză» a creativității; Universitatea din Viena; Academia de Muzică din Viena; Conservatorul din Viena; studenții lui Eusebie Mandicevchi.*

Formularea problemei. *Compozitorul, dirijorul de cor și muzicolog, ridicat de pe meleagurile Bucovinei. Eusebie Mandicevschi (1857 – 1929) a lăsat posterității o operă muzicală complexă: muzică vocală, simfonică, de cameră, corală, prestigioase studii critice despre Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven,*

Joseph Haydn, Franz Schubert, Johannes Brahms, distingându-se, în tot timpul vieții, printr-o susținută și competentă activitate pedagogică, printr-o prodigioasă activitate socială a fost profesor la “Akademie für Musik und darstellende Kunst” din Viena, ca arhivar și bibliotecar la “Gesellschaft der Musikfreunde” din Viena.

În ultimii 160 de ani de la nașterea lui Eusebie Mandicevschi, s-au scris multe articole despre el și activități culturale și muzicale. Cu toate acestea, puțini sau atras atenția asupra faptelor despre locul în care s-a născut marele compozitor, despre familia sa și despre originea sa. Puțina atenție sa dat la elevii săi care au devenit mari muziceni, compozitori, dirijori cu nume mondială, despre ei merita să fie scris a parte o Monografie. Colaborarea lui Eusebie Mandicevschi cu Societățile Culturale-muzicale ale românilor, nemților, ucrainene etc. Despre primele conserte consocrate lui Eusebie Mandicevschi în Euroba: Viena, Cernauți, Praga și Cluz-Napoca. Aceste probleme astăzi sunt destul de controversate și necesită o cercetare aprofundată și științifică

Analiza surselor sau publicațiilor recente. Despre studierea familie Mandicevschi și rolul lor în istoria Culturală-muzicală-pedagogică, au studiat de alungul timpului: V. Acatrini, M. Acatrini, M. Bejinariu, D. Covalciuc, D. Friesenegger, Y. Husar, K. Lambonr, O. Ogui, E. I. Paunescu, M. Gr. Poslušnicu, A. Satco, E. Satco, L. Shcherbanyuk, O. Sorocean, G. Tofan, A. Yakivchuk și alții.

Care au adus o contribuție semnificativă la studiul istoriei activității al familiei Mandicevschi. Cu toate acestea, această problemă necesită o analiză mai detaliată.

Sarcina principală a acestui articol. Este de a stabili faptele documentate despre viața lui E. Mandicevschi și activitatea sa la Viena.

Prezentarea materialului principal. Opera lui E. Mandicevschi pe țăramul creației componistice, însumând circa 800 de piese muzicale, ca și activitatea sa de muzicolog (studii de muzicologie, ediții critice etc) și pedagog, rămâne ca o adevărată mostenire, ca o contribuție importantă la îmbogățirea patrimoniului nostru spiritual. Cu toate că opera lui Mndicevschi se bucură la noi de atenția pe care o merită cu prisosință, viața și activitatea sa, semnificațiile acestei creații așteptă încă să fie puse în evidență prin studii și lucrări de referință corespunzătoare. O etapă preminară în realizarea unor astfel

de lucrări o constituie, după cum se stie, adunarea și publicarea materialului documentar de trebuință (Bejinariu, 1982, c. 426).

Născut la 18 august 1857, la Cernăuți, Eusebie Mandicevschi în familia preotului Vasile și Veronica (Popovici) Mandicevschi, originar din comuna Bahrinești, nu departe de târgul Siret, care în anii stăpânirii habsburgice făcea parte din districtul Rădăuți.

Eusebie ce dezvoltă în atmosfera muzicală “caiera” la casă părintească unde muzica juca un rol important în familia lor, ca și în altele familiei bucovineni de atunci. Cel mai important sprijin moral și poate material a avut din partea unchiului său Eusebie Popovici care-i intuiește marele talent. Trebuie de menționat că toți copiii din familia Mandicevschi când erau studenții la Cernăuți au stat la gaza la unchiul său.

După ce face studii de teorie-solfegii și armonie, la Cernăuți, între anii 1867-1875. Aceasta este perioada de început a mișcării de renaștere națională a românilor bucovineni. Pasiunea pentru muzică i-a fost insuflată de către Isidor Vorobchevici (1836-1903) care, de fapt, a dezvoltat talentul lui în timpul studiilor la Gimnaziul din Cernăuți. În paralel, el a frecventat Școala de Muzică a Societății Filarmonice, unde l-a avut ca îndrumător pe Heinrich Josef Vincent (1819-1901), compozitor și profesor de muzică. După susținerea bacalaureatului se înscrie în 1875 la Universitatea din Viena.

În perioada dintre anii 1875-1880 a studiat germanistica, istoria, filosofia, literatura și istoria artei. Dar atracția pentru muzică se dovedește a fi mai puternică, determinându-l să se dedice în întregime muzicologiei. Beneficiază de îndrumarea unor profesori vestiți: Eduard Hanslick (istoria muzicii și artelor), Martin Gustav Nottebom (compoziția, contrapunct și fugă) și Robert Fuchs (muzicologie).

În 1878 stutile au fost întrerupte pentru a face serviciul militar. Eusebie ia parte la războiul din Bosnia, făcând serviciul militar în Regimentul de infanterie nr. 41-lea “Arhiducele Eugen”, format numai din bucovineni (Mihail, 1928, c. 426).

Din cauza situației financiare dificile, Eusebiu a trebuit să-și câștige traiul dând lecții particulare de muzică în familiile vieneze înstărite. Deja în 1879, Eusebiu a devenit maestru de cor la Școala de Artă Vocală a Conservatorului din Viena.

Eusebie Mandicevshi după serviciul militar se întoarcea la Viena 1879, pentru a termina studiile. Părinții ar fi dorit să devină funcționar

sau să urmeze o caieră militară, dar el se hotărăște pentru muzică. În același an, s-a întâlnit cu compozitorul german Johannes Brahms, în casa industriașului Arthur Faber. Brahms, care a marcat începutul prieteniei lor îndelungate. J. Brahms a jucat un rol important în cariera lui muzicală, apreciind compozițiile tânărului bucovinean. J. Brahms l-a sprijinit pe tânărul său coleg, făcându-l secretar și, în cele din urmă, managerul moștenirii sale muzicale (Acatrini, 2017, c. 54).

Hotărârea sa de a urma calea muzicii devine definitivă în 1879 când îi scrie fratelui său Gheorghe: *«Găsesc că m-am gândit destul, și ca dovadă, vreau să-ți comunic ceva din cele gândite. Și anume vreau de acum înainte să mă dedic cu totul muzicii. Lucrul împărțit în două, atenția împărțită și interesul difuz, cum e situația mea de ani de zile, nu mă duc la ținta mea. Trebuie să-mi concentrez atenția, interesul, lucrul și să pornesc spre o singură țintă. Care e această țintă și care-i calea care duce la ea, o știi și tu. E calea pe care am mers totdeauna independent, lin păcate mai puțin independent materialicește decit sufletește, calea pe care am venit la Viena, calea pe care mă duce muzica. Ținta mea este deci, să ajung muzician și nimic altceva. Că nu sint apt să revărs în țelepciunea mea zilnic asupra unor bănci de liceu, aceasta o știu de mult. Dar că pot să încerc ceva în lumea mare ca muzician și că pot să însemn ceva în ea, în aceasta privință doar n-o sa mă înșele atit de ușor un Nottebohm (Guatav), un bărbat atit de sever și, din cauza acesta, temut de unele semitalente. Probabil deci că voi renunța chiar în semestrul ce vine la studiile de la facultatea de filozofie și voi audia numai materii care pot să contribuie la cultura mea umanistică și artistică în general, ca de ex. filozofia practică, istoria artelor, estetica ș.a.»* (Satco, 1990, 1991, 1992, c. 422). E. Mandicevschi trece din același an la punerea ei în practică. Urmarea imediată se resimte printr-un progres rapid în studiul muzicii ceea ce îl determină să aprecieze că nu e departe timpul când va ocupa *“un loc respectabil în tre muzicieni”*.

Într-o scrisoare către sora sa Virginia din Cernăuți, Eusebie descrie zilele de Crăciun ale anilor 1879 și 1880, pe care le-a petrecut împreună cu Gustav Nottebohm și Johannes Brahms la familia Arthur Faber.

Johannes Brahms remarcă talentul bucovineanului, care lua lecție private de compoziție de la Gustav Nottebohm. În același an la recomandarea lui Eduard Hanslick: *Îndeosebi trebuie lăudat*

Mandicevschi, lucrările lui sunt îmbucurătoare. Se vede într-însele un progres sigur la învățătură și un talent surprinzător. Atenție lui Brahms îl încurajează pe tânăr și îl ajută să se remarce de timpuriu între colegi.

Din anul venirii la Viena, Eusebie Mandicevschi lucrează ca dirijor secundar al corului Wiener Singakamie, un ansamblu pe care Brahms îl condusesese cu ani în urmă (1863). E. Mandicevschi a dirijat această formație între 1879 și 1882. Dacă lecții private de muzică în mari familii burgeze li dirijează coruri private. Conduce corul Faber vreme de un deceniu (1882-1892). Abia în 1887 dobândește un angajament stabil, de arhivar al Societății prietenilor muzicii din Viena (Gesellschaft der Musikfreunde in Wien). Iar în 1895, după retragerea lui Hanslick de la catedra muzicologie a Conservatorului, îi se propune postul acestuia. Rishard Heuberger relatează în amintirile sale: *«Brahms spunea că Mandicevsci ar intra foarte bine în chestiune pentru ocuparea postului de profesor după Hanslick...Brahms l-ar fi îndemnat să accepte, atât cu cuvântul, cât și cu candeiu, căci altfel ar veni cineva mult mai slab.... Dar acest încăpățânat slav susține că el nu este omul potrivit și nimei nu poate să-l convingă de contrariul».*

Exista o afinitate în felul în care Brahms și Mandicevschi ascultau muzica, în special muzica veche și cântecele populare. Aceasta le prilejuiește lungi și amicale discuții. Iar în prozaicul vieții zilnice. E. Mandicevschi de arată un tovarăș săritor, gata să-l ajute în chestiuni practice, de exemplu, să copieze partituri sau să trimită, pentru el, pachete cu poșta.

La asociația Tonkünstlerverein, al cărui președinte Brahms a devenit în 1886, Mandicevschi se număra printre membrii cei mai activi, în 1894 E. Mandicevschi a devenit secretar, în 1897 vicepreședinte, în 1898 președinte al acestei asociații. Apare și ca interpret al corurilor bragmsiene: la 16 aprilie 1894 dirijează două coruri private (corul Hornbostel-Magnus și corul Miksch-Exner), cu un program de muzică veche și coruri mixte de Brahms și Carl Prohaska; soția sa, Albine (După o îndelungată prietenie cu Albine von Vest a devenit soția lui Mandiceschi în 1901), interpretează în 1892 Ledurile de dragoste într-un cvartet vocal, în 1895 alte lieduri de J. Brahms (Acatrini, 2018, c. 55).

Din concluziile lui J. Brahms aprecierii făcute în fața comisiei de acordare a burselor pentru artiști: *«Cu mult mai mult consider eu*

vrednic pe Mandicevschi, ale cărui lucrări sunt întrutotul îmbucurătoare. Ele arată nu numai, într-un cuvânt, în ceea ce este de învățat, un însemnat, pașnic și sigur progres, ci adevăresc, de asemenea, o dezvoltare a talentului său, pe care nu întotdeauna am fi fost îndreptățiți să o așteptăm. Lucrările prezente merg atât de departe față de cele dinainte, că ești foarte ispitit să lauzi în parte tot ceea ce, într-un asemenea caz, este de luat în considerare și de examinat. Să se țină seama Mandicevschi mai face sirguitor studii și în altă parte și că excelentul său părinte poartă de grijă, în același frumos și devotat chip, la încă alți sase copii» (Bejinariu, 1982, c. 385). Iată deci o foarte valoroasă carte de vizită cu care E. Mandicevschi pornește la drum. Imediat după success, tânărul muzician își anunță părinții: «D-l Brahms – va scrie Mandicevschi – cel mai mare muzician care e acum în viață, s-a exprimat foarte elogios despre lucrările mele. Promise aceste lucrări de la minister, ca să-și dea părerea asupra lor. Spunea ca vrea să mă viziteze, ca să vadă ce fac și să mă încurajeze la lucrări mai mari. Câteva zile mai târziu, m-am întâlnit la curs cu profesorul Hanslick, care a venit la mine, m-a felicitat, cu observația că s-a bucurat să vadă lucrări atât de frumoase, compuse demine, și că D-nii Brahms și Goldmark (care împreună cu el formează comisia referenților pentru muzică) arfi dat un referat extrem de favorabil despre lucrările mele» (Bejinariu, 1982, c. 386).

La mijlocul anilor 1880 E. Mandicevschi l-a însoțit pe Brahms în timpul vacanțelor de vară petrecute al Gmunden, în Austria Superioară, și în Stiria. În 1884 îi recomandă lui Brahms o lucință de vacanță «foarte frumoasă cu camere înalte, decorate cu stuc într-o vilă burgeză spațioasă». De asemenea, îl însoțea la excursiile de duminică în pădurea vieneză, la întâlnirile în hanul.

În 1887 E. Mandicevschi a fost numit în funcția de arhivist al Societății Prietenii Muzicii, care zeci de ani a fost în centru vieții muzicale din Europa, unde a predat istoria muzicii, vocalul și teoria instrumentelor muzicale. A trebuit să aibă nu numai abilități deosebite, dar, de asemenea, un succes considerabil, ca după câțiva ani să devină profesor la Conservatorul din Viena din 1896, concomitent a fost și șef al Catedrei de Istorie a Muzicii. După ce a publicat operele complete ale lui Joseph Haydn și o ediție de 42 de volume a lui Schubert, în 1897 Eusebiu va obține titlul de doctor la Universitatea

din Leipzig. În același timp, Mitropolia Dunării îi atribuie statutul de cetățean de onoare al orașului Viena.

El niciodată nu a rupt relațiile cu Bucovina lui natală, a continuat să întrețină legături cu cercurile muzicale din Cernăuți și Suceava. La 1895 E. Mandicevschi vine dela Vena, acasă la ziua aniversară al tatălui său, Vasile Mandicevschi. Despre această întâlnire a familie menționează, fratele său Constantin Mandicevschi: *«Noi toți facem în familie și în concerte, multă muzică. Eram patru frați și patru surori și aveam un cvartete de coarde: Eusebie viola I; eu Constantin, violina II-a; Gheorghe violă și Erast la violoncel, surorile toate la pian. În ziua aniversării a 70 de ani de la nasterea părintelui nostru Vasile, ne-am adunat cu totii în casa părintească din Cosmin Mologhia, unde pe atunci părintele era paroh și am aranjat în cinstea lui o mare serbare muzicală în sinul familiei. La liturghia, în biserica din Cosmin, am cântat «Liturghia nr. III în fa major», la sopran, alt, tenor, bas câte două voci, apoi am exacutat o uvertură compusă de Eusebie pentru ziua aceasta (pentru cvartete de coarde și pian la patru mini). Copii nostri 7 nepoți, au cântat pentru copii: «junețele și bătrânețele», textul de Ecaterina Mandicevschi, muzica de Eusebie. Părintele era podidit de lacrimi, iar noi, copii lui am avut un moment de nespusă de înălțare sufletească, cum rar se întâmplă în viață»* (Satco, 1990, 1991, 1992, c. 420).

Din 1887 și până la sfârșitul vieții ocupă postul de arhivar și bibliotecar la societatea “Amicii m uzicii”, al cărei cor îl va dirija între 1892-1896. Din 1896 funcționează și ca profesor de muzică la Conservatorul aceleiași societăți, conservator care se transformă, începând cu 1909, în “Academia de muzică și Artă Dramatică”. Aici predă cursuri de armonie, contrapunct, istoria muzicii teoria și istoria în strumentelor muzicale precum și de literatura cântului.

Numarul elevilor asupra cărora influența puternicei sale personalități a fost cu singuranță importantă, este uriaș. Găsim printre ei cele mai mari nume din generația de muzicieni formați atunci la Viena și afirmați între 1896 și 1929. Cu toți s-au recunoscut și se recunosc cu mândrie ca elevi ai lui Mandicevschi: dirijorii Karl Böhm, George Szell, compozitorii Leone Senigaglia, Hahns Gall, Karl Prohosca, Gheorghe Mandicesvchi, Mihai Ursuleac,

Ecaterina Mandicevschi, Constantin Șandru, Ilarie Verenca, Marțian Negre și Emil Riegler-Dinu și mulți alții.

Karl Böhm s-a născut la 28 august 1894 la Graz – decedat 14 august 1981, Salzburg, Austria. Tatăl său era avocat și, prin urmare, fiul său a studiat inițial dreptul (doctorat în 1919), dar a trecut la muzică și a studiat pianul și teoria muzicii la Graz, apoi la Conservatorul din Viena cu E. Mandicevschi, care aparținea cercului strâns al lui J. Brahms. Prima sa angajare în 1917 i-a permis să lucreze ca repetitor la operă în orașul său natal, în 1919 a fost numit al doilea Kapellmeister acolo, iar în 1920 primul Kapellmeister.

Karl Böhm menționează în amintirile sale despre instrucția la E. Mandicevschi, pe care, desigur, la sfatul și intervenția lui Franz Schalk, a urmat-o nu la Academia de muzică, ci ca elev particular: *«M-am prezentat la Mandicevschi, i-am plăcut și m-a primit ca elev particular. Am învățat într-un an la el ceea ce ar fi cerut trei ani de Academie. Nu avem niciodată cu el doar o oră, făcea întotdeauna o oră și jumătate. Tot contrapunctul și armonia le-am studiat cu el; la fiecare oră trebuia să duc o compoziție și cu timpul, citirea unei partituri, a devenit pentru mine ceva cu totul firesc. Perioada Mandicevschi a fost pentru mine cea mai fericită din toți anii mei de studio»* (Acatrini, 2021, c. 3).

Ciprian Porumbescu (14 octombrie 1853, Sipotele Sucevei – decedat 6 iunie 1883, Stupca, Suceava) – compozitor și dirijor roman, unul dintre fondatorii muzicii clasice românești. C. Porumbescu notează: 28 februarie 1881 *«Am vorbit unele chestiuni, am luat câteva note muzicale de la el și am hotărât să mă înscriu la Academia de Canto.*

Vineri, 4 martie «mă duc, devreme, la Mandi. Studiem împreună compozițiile mele. El găsește, cum e firesc, o mulțime de greșeli. După aceasta sosește Heureberger, un muzician genial, și am cântat, cu Mandi, câteva din cântecele lui. Într-adevăr, opere magistrale, ce vrea să le publice. Mă uit la amândoi așa cum stau la pian și cugetam: Dacă eu aș știe numai jumătate din ceea ce știi ei, ar fi îndeajun».

Dintre prietenia C. Porumbescu și E. Mandicevschi merită să fie scris un articol aparte și despre toți studenții lui Mandicevschi.

M. Negrea (s-a născut în anul 1903 la Valea Viilor – 13 iulie 1973, București) – a profesor și dirijor roman, unul dintre cei mai mari compozitori ai țării, Fiecare an se organizează festivalul de muzică

care îi poartă numele. M. Negre menționează în amintirile sale despre E. Mandicevschi: *«În clasă, cind își preda cursurile, era profesorul ideal: nici când nu scăpa din vedere, câ-n în fața lui stăteau elevi de diferite puteri intelectuale, cărora nu le putea vorbi nici prea savant, nici prea simplu. Avea un lim baj curat și vorbea întotdeauna pe înțelesul tuturor. Prin bogăția de cuvinte, prin agerim ea spiritului săuși mai ales prin anecdotele și glumele sale fine, cu care știa să-și îndulcească cursurile, elevii vedeau în el mai curând un tată bun sau un prieten, căruia poți să i te adresezi cu cea mai deplină încredere»* (Negrea, 1936, c. 15).

La Viena exista o mare colonie de românii ortodocși, mulți dintre ei erau din Bucovina și aveau probleme cu guvernul, nefiind recunoscuți de către Viena. În 1882 Locotenența Austriei de Jos a respins cererea pentru recunoașterea unei Colonii române la Viena. Dar în 1892 Alexandru Lupu, fost colonel, apoi general în armata imperială, care trăia ca pensionar în capitala imperială, convocase românii locuitori la Viena, constatând “o mare masă de suflare românească”.

La 27 mai 1899 toți românii ortodocși din Viena s-a adunat pentru înființarea unei comunități bisericești. Au participat peste 150 de persoane. S-a ales un comitet ad-hoc, compus din: consilierul de justiție Cornel Cosovici – președinte, Al. Lupu – vicepreședinte, avocatul dr. Victor Iliuț – secretar și membrii: preot militar Pavel Bodale, prof. N. Teclu de la Academia comercială, dr. Dan Pamfil, consilier al Tribunalului din Viena, prof. Eusebiu Mandicevschi, dr. Ioan Bodea, deputatul, dr. G. Popovici, dr. A. Popa. Comitetul a prezentat situația românilor vienezi Mitropolitului Bucovinei Arcadie Ciupercovici (1823-1902) și a depus la Consistoriul Arhidiecezan din Cernăuți lista cu numele familiilor și a copiilor ortodocși români din Viena. Aceste doleanțe ajung și la primarul Vienei de atunci, dr. Karl Lueger, care avea sentimente foarte favorabile față de români. Așa se ajunge la întemeierea în 1902 a “Clubului Român” de la Viena, ca formă legală a acțiunilor de solidarizare a românilor vienezi. Despre unele aspecte ale vieții bucovinenilor din Viena găsim informații și în periodicele vremii. Iată ce relatează, de exemplu, un foileton al ziarului „Czernowitzer Zeitung” din 12 aprilie 1885 sub titlul O colonie muzicală bucovineană în Viena, semnat de un “Ein Bukowinaer”: *«se amintește de Iulia Salter – cântăreață, Eusebie Mandicevschi –*

compozitor, Ludwig Rottenber – violonist, toți bucovineni și de «*Rumänische Lieder*» ale lui Mandicevschi care apăruseră la Rebay și Robischek în Viena, fiind dedicate «*cunoscutului și mult prețuitului amic al artelor baronul Victor Stârcea*». Eusebie a fost și membru al societății studenților români din Viena “România Jună” (Acatrini, 2018, c. 55-56).

Eusebie Mandicevschi moare la 18 iulie 1929 în suburbia orașului Viena, Sulz, și acolo este înmormântat.

El a demonstrat o vastă contribuție în dezvoltarea artei muzicale nu numai a Bucovinei, dar și a întregii romanități. În anul 1929 ziarul londonez “Times”, apreciind activitatea științifică a teoreticianului E. Mandicevschi, menționează: «*În Anglia, în domeniul muzicologiei nu există un nume similar*», iar ziarul austriac “Wiener Tageblatt” l-a numit pe Eusebie «*Enciclopedie muzicală vie*».

În Gazeta Bucovinei din 1929, au fost publicate câteva date despre E. Mandicevshi, vom publica de prima dată aceste necrologuri (Negrea, 1936).

Moartea compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevschi.

Viena, 15 (pârtie.). – Aici a murit în noaptea de 14 iulie a. c. marele compozitor bucovinean E. Mandicevschi, fost profesor la Academia de muzică și artă dramatică, și arhivar al Societății Amicilor de muzică din Viena. Aflăm că Miercuri, 17 iulie c., se va oficia la orele II dim. în Capela Mitropolitană dela Cernăuți un parastas pentru răposatul compozitor.

A murit Dr. Eusebie Mandicevschi.

Ajuns pe culmea gloriei, încununat cu lauri, înconjurat cu profund respect și admirație adâncă de o lume întreagă, s’a stins din viață, departe de patria-i iubită, un ales fiu al țării noastre: bărbatul fenomenal, fenomenul muzical: Dr. Eusebiu Mandicevschi. Încă ne sună în auz osanalele armonioase, divine, înălțate de toți cunoscătorii adânci ai muzicei, cu ocazia sărbătorii lui la 70 de ani de viață, încă auzim parecă și acum uriașa Vienă încununându-l cu lauri l-a numit „*Patriarh al muzicei vieneze*” și iată, ne vine știrea, dureroasa știre, că acela care prin jumătate de veac a fost mândria țării noastre, în fața popoarelor culte, în fața lumii muzicale din occident, s-a stins, pentru vecie, s-a dus dintre cei vii! – Talentul său uriaș nu avea chip de desvoltare, nici teren destul de larg de activitate, în mica Bucovină de pe vremuri! Ademenit de farmecul gloriei, împins de pornirea puternică a spiritului său creator și de dorul de muncă ce îl caracteriza, a pornit în lume să muzicească, să studieze, să se perfecționeze, și

învățăcelul de odinioară a ajuns profesor și s-a înșirat cu vrednicie în șirul marilor savanți ai lumii. Din orașul muzici și al studiilor sale și-a făcut o a doua patrie; dar rădăcinele cele mai adânci ale inimii lui nobile au rămas totdeauna aici la noi în țară! Dovadă serviciile neprețuite pe cari le-a adus cu talentul său până în ultimul moment bisericii și neamului său.

Născut la 17 August 1857 în Cernăuți ca fecior de preot a fost român și după tată și după mamă. Familia Mandicevschi, deși după nume slavă, e de fapt o familie veche românească. Încă înainte de răpirea Bucovinei, aflăm în Moldova familii preotești, moldovenești: Mandicevschi. Mama lui Veronica, născută Popovici, se trăgea din familia Baloșescu. Studiile liceale și le-a făcut în Cernăuți la Isidor Vorobchievici și L. Vincent i-au fost primii profesori de muzică. Vincent l-a îndrumat cel dintâiu în arta compozițiunii muzicale. Încă din clasele superioare ale liceului, E. Mandicevschi, și-a manifestat talentul în mod uimitor, prin o serie întreagă de compozițiuni, melodii, coruri, dansuri, piese pentru pian, vioară, ba chiar și prin o operă începută. Cu 16 ani el pune pe note o cantată pentru cor, soluri și orchestră și conduce singur executarea ei, la un concert dat de „Societatea filarmonică” din Cernăuți. Tot ca elev de liceu trimite o lucrare muzicală la un concurs la Lipsea, obține un premiu, iar din partea ministerului de culte o bursă pentru perfecționare în arta compozițiunii (Moartea compozitorului bucovinean..., 1929).

La 1875, ia bacalaureatul, pleacă la Viena, studiază literatura germană, istoria universală, istoria artelor și istoria muzicii. Renumitul contrapunctist Notebohm, un discipol al lui Mendelsohn, e profesorul lui E. Mandicevschi în teoria muzicii, contrapunct și compoziția muzicală. În 1878 ia parte la războiul din Bosnia. Întors la Viena se dedică definitiv carierei muzicale. Activitatea sa publică a început la 1879 ca diriginte al societății „Wiener Singakademie”. Dela 1882-1895 e foarte activ ca diriginte de coruri particulare. Dela 1892-1896 diriginte al orhestrei reuniunii „Gesellschaft der Musikfreunde”, care îl numește în 1887 arhivar și bibliotecar al ei, iar în 1896 profesor la Conservator, care la 1909 se prefăcu în „Academia pentru muzică și arta dramatică”. A fost profesor pentru istoria muzicii, instrumentologie, teoria armoniei, contrapunct și literatura muzicii vocale. „Dela E. M. avem un șir nesfârșit de compoziții originale, religioase și profane de tot felul, unele tipărite, altele încă în manuscris cari denotă un talent muzical fenomenal, studii profunde în compoziție și contrapunct și o concepție

înaltă despre artă și menirea ei. A armonizat sute de cântece populare românești, a compus mai multe liturgii pentru biserica noastră și o mulțime de cântece românești. Lacrimi și păreri de rău îi petrec azi trupul la mormânt; în fața spiritului său luminat, a talentului său uriaș și a muncii sale gigantice își pleacă fruntea, cu smerenie, cei mai mari savanți ai vremii iar pilda frumoasă a caracterului său integru și a vieții sale rodnice va fi în veci un izvor de întărire și un imbold de urmare pentru toate talentele mari ale generațiilor viitoare (Olvian Sorocean, predicator catedral).

Concluzii. Este important să menționăm că prima comemorarea marelui compozitor a avut loc la Cernăuți în anul 1937. După instalarea puterii sovietice în nordul Bucovinei despre familia Mandiceschi nu s-a scris nimic, iar creația lui a fost dată uitării. Cei drept o parte din membrii familie, care s-a refugiat în România (Erast, Ecaterina) a încercat să promoveze creația compozitorului. Unul din primele concerte a fost dat în anul 1957 la Cluj-Napoca, concert la care a participat și sora lui Ecaterina. În România și în alte țări din Europa pe lângă concertele organizate în memoria compozitorului bucovinean au fost scrise, începând cu anii 50 ai sec. XX, mai multe lucrări științifice dedicate compozitorului.

Talentul său a fost apreciat de compozitori renumiți ca Piotr Ceaikovski, Anton Rubinstein, Franz Liszt și alți muzicieni străini. Eusebiu Mandicevschi a lăsat o vastă contribuție în dezvoltarea artei muzicale nu numai a Bucovinei, dar și a întregii românități.

References

- Acatrini, V. (2017). Familia Mandicevschi în contextul vieții muzicale a Bucovinei. *Glasul Bucovinei*, 1, 52-65.
- Acatrini, V. (2018). Originile Românelți ale Compozitorului Bucovinean Eusebie Mandicevschi. *Glasul Bucovinei*, 4, 52-58.
- Acatrini, V. (2021). Continuatorii creației marelui compozitor Eusebie Mandicevschi: Karl Böhm (1894–1981). *Monitorul Bucovinean*, 15(22 apr.), 3.
- Bejinariu, M. (1982). Un documentar despre Eusebie Mandicevschi. *Suceava Anuarul Muzeului Județean*, IX, 425-431.
- Breazul, G., Firca, G., Tomescu, V., Ciobanu, G., & Nichitin, T. (1996). *Pagini din istoria muzicii românești 1966 – 1981*. București: Editura Muzicală.
- Mihail, Gr. (1928). Poslușnicu. In *Istoria Muziceii La Români* (p. 628). Bucuresti.
- Moartea compozitorului bucovinean Eusebie Mandicevschi. (1929). *Glasul Bucovinei*, 2995(17 iulie), 2.
- Negrea, M. (1936). Dr. Eusebiu Mandicevschi Amintiri personale (Dr. Eusebiu Mandicevschi's Personal Memorie). *Muzică și Poezie. Revista Filarmonicii*, 7, 15-17.
- Satco, E. (1990, 1991, 1992). Mandiceschi – O Familie de Muziciene Română. *Suceava Anuarul Muzeului Bucovinei*, XVII. -XVIII. -XIX, 419-427.
- Sorocean, O. (1929). A murit Dr. Eusebie Mandicevschi. *Glasul Bucovinei*, 18 iulie, 1-2.

Володимир Акатріні

«ВІДЕНСЬКИЙ» ТВОРЧИЙ ПЕРІОД У ЖИТТЄПИСІ ЄВСЕВІЯ МАНДИЧЕВСЬКОГО

У статті на основі широкого джерелознавчого матеріалу представлено генезу родини Мандичевських; схарактеризовано чинники становлення Євсевія Мандичевського як музиканта, диригента, композитора. Акцентовано увагу на значному впливі на його професійний розвиток відомого викладача історії церкви Чернівецького університету Євсевія Поповича, вчителя музики Сидора Воробкевича, педагога-скрипаля Адальберта Гржимальі. Розкриваються особливості таланту майбутнього музиканта в юнацькому віці (у 14-17 років він створив 82 композиції). Наголошено на знаковій події – отриманні стипендії на конкурсі молодих талантів у Лейпцигу, яка була вагомою фінансовою підтримкою у його подальшому навчанні у Віденському університеті. Схарактеризовано «віденський» період творчості Є. Мандичевського, який тривав 54 роки. У Відні він студіював германістику, філософію, літературу, історію мистецтва, музичні дисципліни; його вчителями були музичний критик Едуард Ганслік, музикознавець Мартін Густав Ноттеб, композитор Роберт Фукса. Професійне зростання Є. Мандичевського було пов'язане з діяльністю у Віденській музичній академії, Віденській консерваторії; він був диригентом різних хорів й оркестрів, архіваріусом і бібліографом віденського «Товариства друзів музики» – одного із значних центрів музичного життя Європи.

З'ясовано, що протягом багаторічної педагогічної діяльності Маестро виховав цілу плеяду композиторів, музикознавців, педагогів, більшість із яких стали зірками музичного світу Австрії, Італії, Англії, Америки... Серед його учнів – Ганс Галь, Карл Бем, Іларіон Веренко, Маноліс Каломіріс, Джордж Селл, Леоне Синігалья, Карел Прохазка (старший), Марціан Негря, Йозеф Алоїс Кріпс, Юліус Патцак, Фердинанд Ребай, Розаріо Скалеро, Густав Уве Єннер, Артур Шнабель, Карл Гарінгер, Ігнац Брюль, Генрі Кімболл Гедліта та ін. Австрійська преса заслужено називала почесного громадянина Відня Є. Мандичевського «живою музичною енциклопедією». Як учений-теоретик він написав чимало наукових досліджень про творчість В. Моцарта, Л. Бетховена, Л. Баха, К. Черні, А. Брукнера, Штрауса та ін., уклав повне видання творів Й. Гайдна, Ф. Шуберта (у 42-х томах), Й. Брамса (у 26-х томах). Наголошується, що Є. Мандичевський є автором 11 українських хорів, канону на три голоси «І день іде, і ніч іде...» (на слова Т. Шевченка), музики на тексти Ю. Федьковича «Оскресни, Бояне!», «Кобзарська зірниця» та ін., вокальних творів, написаних на тексти народних сербських, угорських, українських, молдавських пісень, авторських творів, написаних на тексти румунських і молдавських поетів М. Емінеску, Г. Кошбука, В. Александра, О. Влахуце та ін. Зосереджено дослідницьку увагу на авторстві вокальних творів світського і духовного характеру, серед яких найвизначнішими є: «Грецька меса» для соло, хору й оркестру, цикл «Тосканські пісні», церковні твори – 12 літургій, «Херувимська» для мішаного хору, «Отче наш» для двох дитячих голосів, коляда «Тиха ніч, свята ніч», псалми та ін.

На основі первинних фактологічних джерел схарактеризовано вплив Є. Мандичевського на розвиток музичної культури та просвітництва Буковини.

Ключові слова: Євсей Мандичевський; Буковина; «віденський» період творчості; Віденський університет; Віденська музична академія; Віденська консерваторія; учні Є. Мандичевського.

Volodymyr Akatrini

“VIENNESE” CREATIVE PERIOD IN THE EUSEBIUS MANDYCZEWSKI’S BIOGRAPHY

The article presents the genesis of the Mandyczewski family based on extensive source material; the factors of Eusebius Mandyczewski’s formation as a musician, conductor, and composer are characterized. Attention is focused on the significant influence on his professional development of the well-known church history teacher of Chernivtsi University Eusebius Popovych, music teacher Sydor Vorobkevych, and violin teacher Adalbert Hrimaly. The features of the talent of the future musician in his youth are revealed (he created 82 compositions between the ages of 14 and 17). Emphasis is placed on a significant event – receiving a scholarship at the competition of young talents in Leipzig, which was a significant financial support for his further studies at the University of Vienna. The “Viennese” period of E. Mandyczewski’s creativity, which lasted 54 years, is characterized. In Vienna, he studied German studies, philosophy, literature, art history, musical disciplines; his teachers were music critic Eduard Hanslick, musicologist Martin Gustav Notteb, composer Robert Fuchs. E. Mandyczewski’s professional growth was connected with activities at the Vienna Academy of Music, the Vienna Conservatory; he was the conductor of various choirs and orchestras, archivist and bibliographer of the Viennese “Society of Friends of Music” - one of the significant centers of European musical life.

It was found that during many years of teaching activity, the Maestro trained a whole galaxy of composers, musicologists, teachers, most of whom became stars of the musical world of Austria, Italy, England, America... Among his students are Hans Gall, Karl Behm, Hilarion Verenko, Manolis Calomiris, George Sell, Leone Sinigaglia, Karel Prochazka (senior), Marcian Negria, Joseph Alois Krieps, Julius Patzak, Ferdinand Rebay, Rosario Scalero, Gustav Uwe Jenner, and Arthur Schnabel, Karl Garinger, Ignaz Brühl, Henry Kimball Hadlita, and others. The Austrian press deservedly called the honorary citizen of Vienna E. Mandyczewski “a living musical encyclopedia”. As a theoretician, he wrote many scientific studies on the work of W. Mozart, L. Beethoven, L. Bach, K. Czerny, A. Bruckner, Strauss, etc., compiled a complete edition of the works of J. Haydn, F. Schubert (in 42 volumes), J. Brahms (in 26 volumes). It is emphasized that E. Mandyczewski is the author of 11 Ukrainian choirs, the canon for three voices “And the day goes, and the night goes...” (to the words by T. Shevchenko), music to the lyrics by Yu. Fedkovich “Wake up, Boian!”, “Kobzar’s dawn” etc., vocal works written to the texts of Serbian, Hungarian, Ukrainian, Moldovan folk songs, author’s works written to the texts by Romanian and Moldovan poets M. Eminescu, H. Koshbuk, V. Aleksandr, O. Vlahutse, etc. Research attention is focused on the authorship of vocal works of a secular and spiritual nature, among which the most significant are: “Greek Mass” for solo, choir and orchestra, the cycle “Tuscan Songs”, church works – 12 liturgies, “Cherub” for mixed choir, “Our Father” for two children’s voices, carol “Silent night, holy night”, psalms, etc.

On the basis of primary factual sources, the influence of E. Mandyczewski on the development of musical culture and education in Bukovyna is characterized.

Keywords: Eusebius Mandyczewski; Bukovyna; “Viennese” period of creativity; University of Vienna; Vienna Academy of Music; Vienna Conservatory; E. Mandyczewski’s students.

Одержано 14.02.2022 р.

УДК 738.84:338.48-53](477)
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273162

Інна Гуржій, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-5364-9650

Дмитро Коршунов, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-0150-9920

СУЧАСНА МОНУМЕНТАЛЬНА КЕРАМІЧНА СКУЛЬПТУРА В РЕКРЕАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто проблеми поєднання архітектурного рекреаційного простору і твору керамічного монументального мистецтва, такі як: взаємозв'язок монументально-декоративних форм декоративного мистецтва (кераміки з архітектурою); пластичне і колористичне збагачення саме архітектурного простору рекреаційного призначення. Наведено принципи взаємодії рекреаційного середовища і монументального декоративного керамічного твору, що ґрунтується на об'ємних домінантах, на просторових домінантах і на домінуванні лінійно-осьового зв'язку. Наголошується на проектах Музею гончарства в Опішному (Полтавська область, Україна), результати яких репрезентовано в унікальному парку монументальної керамічної скульптури.

Ключові слова: рекреаційне середовище; кераміка; сучасна кераміка; монументальне декоративне мистецтво; скульптура; декоративні елементи.

Постановка проблеми. Проблема поєднання простору та твору мистецтва завжди залишається важливою при проектуванні дизайнерських рішень архітектурного середовища рекреаційного призначення. Керамічна монументальна скульптура набуває нового значення в сучасному просторі, вона входить в єдину систему, що формує художній образ рекреаційного середовища. Архітектурні форми – це не лише довершене конструктивне рішення, а й така його модифікація, яка посилює художню виразність.

Тектоніка архітектури – це художня логіка, чітка структура на основі композиційних засобів – ритмів і гармонійних пропорцій, контрастів пластики та кольору. Багатство нюансів створює виразні архітектурні форми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання створення гармонійного середовища в поєднанні з творами мистецтва були висвітлені в працях С. Раппопорта, ними переймався художник і теоретик мистецтва В. Кандинський, який

намагався розробити систему сприйняття твору мистецтва від художника до глядача та виокремити духовний складник у мистецтві. Проблема використання кераміки та монументальної керамічної скульптури в рекреаційному середовищі цікавила багатьох науковців: психофізіологію сприйняття людиною елементів художньої кераміки в інтер'єрах лікувальних закладів досліджував К. Чернявський; архітектурно-художнє вирішення інтер'єрів вивчала З. Чегусова; питання особливостей формування архітектури багатофункціональних рекреаційних комплексів в середовищі міста розкрила О. Дудка; способи формування рекреаційних систем досліджував В. Шулик.

Проте специфіці використання сучасної монументальної керамічної скульптури в рекреаційному середовищі приділено мало уваги, що й визначає актуальність порушеної проблеми.

Мета статті – проаналізувати особливості використання сучасної монументальної керамічної скульптури в рекреаційних середовищах.

Методи дослідження: методи системно-структурного аналізу, метод теоретичного узагальнення дозволили сформулювати принципи взаємодії рекреаційного середовища і монументального декоративного керамічного твору, зробити висновки та визначити перспективи впровадження результатів дослідження при проектуванні студентами середовищ відпочинку з використанням монументальної керамічної скульптури

Виклад основного матеріалу. Монументальне мистецтво має бути органічно пов'язане з архітектурним середовищем і доповнювати його, або бути домінантою. Поняття монументальності поєднане з чимось великим, величним. Твори монументального мистецтва – мозаїки, вітражі, настінні розписи, ландшафтні композиції, скульптурні композиції та інші спрямовані на створення просторового архітектурного середовища та його організацію.

Скульптурі належить значне місце в монументальному мистецтві. Раніше це поняття сприймалося лише як мистецький твір, призначений для увічнення пам'яті про видатних людей та історичні події. До монументальних форм належать пам'ятники, монументи, меморіали, які можуть бути скульптурною групою, статуєю, погруддям, плитою з горельєфом або барельєфом і написом, тріумфальною аркою, колоною, обеліском, гробницею,

надгробком, храмом-пам'ятником, архітектурно-скульптурним меморіалом.

Сучасне поняття монументальної скульптури все більше набуває іншого значення, вона втрачає головно інформаційний характер і реалістичність формотворення, а набуває декоративності, асоціативності та естетичного призначення.

Кераміка, як декоративний матеріал, відкрила в монументальному мистецтві нові естетичні можливості. Слід зауважити, що в сучасному декоративному мистецтві інформаційність доноситься асоціативно за допомогою форм, кольору та фактури матеріалу. Крім того, керамічна монументальна скульптура вносить потужну кольорову домінанту в середовище відпочинку.

Монументальна декоративна керамічна скульптура відіграє головну роль у рекреаційному середовищі. Вона формує в ньому простір і створює атмосферу, сприятливу й комфортну для відпочинку. Керамічна скульптура може бути представлена в середовищі як рельєфи, керамічні мозаїки та скульптурні композиції.

Проблема поєднання архітектурного рекреаційного простору і твору керамічного монументального мистецтва має дві лінії розвитку:

- взаємозв'язок монументально-декоративних форм декоративного мистецтва, власне кераміки, з архітектурою;
- пластичне і колористичне збагачення саме архітектурного простору рекреаційного призначення.

І в тому, і в іншому випадку взаємозв'язок архітектурного середовища рекреаційного призначення та твору декоративного керамічного мистецтва здійснюється на тектонічній основі. Звідси тектонічні закономірності архітектури є не тільки стійкою художньою якістю, але й структурним зв'язком елементів у системі синтезу мистецтв.

Естетичні якості штучно створеного середовища, його багатство й художня виразність яскраво розкриваються в системах взаємопов'язаних просторів. Особливо рельєфно проявляється провідний функціональний принцип організації простору – створювати необхідні умови відокремленості або взаємозв'язку процесів, що відбуваються в середині споруд або зовні, у місцях відпочинку або іншому середовищі.

Можливість зорового співставлення елементів у середовищі визначає гармонійну виразну систему. Тут велике значення має і безпосередній зв'язок із глядачем, адже жодну з розвинених просторових систем не можна досягнути одночасно.

Виділимо три принципи взаємодії рекреаційного середовища і монументального декоративного керамічного твору:

- що базується на об'ємних домінантах;
- ґрунтується на просторових домінантах;
- на домінуванні лінійно-осьового зв'язку.

Під час візуального зв'язку домінанта одного простору (будівля, споруда) може «скеровувати» напрям іншого. У такому разі домінувальний елемент одного простору має належати й іншому та поєднувати їх. Співвідношення домінувального елемента мінімум із двома просторами стає визначальною якістю.

Сприйняття інтер'єру в місцях відпочинку має викликати в людини нові емоційно-позитивні й естетичні враження, тому величезного значення набуває використання в інтер'єрі елементів монументального декоративного керамічного мистецтва. Такі приміщення рекреаційного призначення, як вестибюлі, холи, фойє, басейни, кімнати відпочинку, глядацькі зали, кафе, ресторани потребують індивідуального архітектурно-художнього підходу до проектування. В рекреаційне середовище доцільно вводити декоративні елементи у вигляді виробів декоративно-прикладного мистецтва (твори з кераміки, дерева, гобелени тощо). Всі вони мають відповідати загальній композиції середовища, бути естетично грамотно підібрані за розміром, кольором, фактурою тощо. Декоративний елемент як твір мистецтва викликає у глядача суб'єктивні уявлення, переживання, роздуми, через нього торується шлях від творців мистецтва до його споживачів. Твір мистецтва має матеріальне вираження, але його не можна зводити виключно до фізичного предмета.

Декоративні засоби в інтер'єрах спеціалізованих кафе, барів, ресторанів при туристичних готелях можуть бути композиційним акцентом. Їхнє кольорове вирішення напрочуд різноманітне. У художній практиці поширено створення акцентів за допомогою вертикальних декоративних скульптурних керамічних елементів, під час проектування яких має враховуватися стильовий напрям конкретного середовища.

Існує два напрями в тематичному вирішенні інтер'єру: 1) дійсне відображення образу середовища; 2) асоціативне нагадування, коли розкриття художнього образу відбувається через предмети побуту, костюми та інше, які протиставляються сучасному оздобленню, матеріалам, конструкціям, обладнанню.

У проектах підприємств харчування для обслуговування туристів, розміщених в історичних архітектурних комплексах, позначилися такі тенденції:

- зберегти загальне стилістичне та архітектурно-композиційне поєднання внутрішнього простору, підпорядкувавши йому елементи інтер'єру, необхідні для організації технологічних процесів;

- підкреслити активну роль меблів, предметів побуту або декоративних елементів, виконаних у певних традиціях, забезпечуючи в такий спосіб створення характерного середовища.

Виникають принципово нові простори рекреаційного призначення, де домінує монументальна скульптура. Саме вона задає й організовує простір, а не функціонує як один із його елементів. До таких просторів можна віднести парк монументальної керамічної скульптури в Музеї гончарства в Опішному (Полтавська область, Україна). У світі створено багато парків скульптури, але парк, де представлено виключно керамічні монументальні скульптури майстрів із світовим ім'ям, мабуть, найбільший саме в Україні. З-поміж митців варто назвати таких відомих художників-керамістів, як Марк Чаттерлі (Америка), Брок Алон (Америка), Дануте Гарлавічене (Литва) та багато інших. Вони спеціально створили свої монументальні керамічні твори (до семи метрів заввишки!) для експозиції парку в невеличкому містечку України.

Кожен рік з'являються нові монументальні керамічні роботи для Музею в Опішному. З цією метою проводяться різноманітні проекти, серед них – симпозіум «Гіганти незалежної України» з нагоди святкування тридцятиріччя незалежності України. В ньому брали участь лише українські художники-керамісти: Ірина Норець (Київ), Андрій Ільїнський (Київ), Тетяна Павлишин-Святун (Львів), Інна Гуржій (Полтава), Іван Фізер (Черкаси), Леся Падун (Полонне), Олександр Сердюк (Харків), – які створювали монументальні керамічні скульптури висотою понад п'ять метрів. Завдяки унікальним проектам монументальна скульптура в

Україні відновлюється та набуває сучасного значення. Вона виконує не лише декоративну роль в архітектурному середовищі, але й виходить на новий естетичний рівень – сама несе інформацію й домінує в художньому просторі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мистецтво потужно впливає на процес формування суспільної та індивідуальної свідомості, духовно-моральний і художньо-естетичний розвиток не лише молодого покоління, але й українського народу загалом, що покладає на митців колосальну відповідальність за свою творчість.

При проектуванні архітектурного середовища необхідно враховувати принципи взаємодії рекреаційного середовища і монументального декоративного керамічного твору, що ґрунтується на об'ємних домінантах, на просторових домінантах і на домінуванні лінійно-осьового зв'язку, враховувати його призначення, стилістику, композиційні закономірності, специфіку гармонійного сприйняття всіх деталей архітектурного простору. Результати дослідження важливі для дизайнерів, художників, архітекторів, а також студентів спеціальності «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», які створюють проекти під час вивчення навчальних дисциплін «Композиція та робота в матеріалі», «Монументальний живопис» та ін.

Перспективою подальшого наукового дослідження вбачаємо детальне опрацювання технологічних особливостей створення декоративної монументальної керамічної скульптури з урахуванням досвіду вітчизняних і зарубіжних художників-керамістів.

Список використаної літератури

- Абизов, В. А. (2008). Фактори та умови, що визначають дизайн середовищних систем і об'єктів. *Вісник КНУКіМ: Мистецтвознавство*, 19, 4-17.
- Дудка, О. М. (2019). Особливості формування архітектури багатофункціональних рекреаційних комплексів в середовищі міста. *Комунальне господарство міст*, 1(147), 258-263.
- Левчук, Л. Т., Кучерюк, Д. Ю., & Панченко, В. І. (2000). *Естетика: Підручник*. Київ: Вища школа.
- Лисенко, Л. О. (2019). *Монументальна скульптура*. Retrieved from https://esu.com.ua/search_articles.php?id=69469
- Чегусова, З. А. (2003). Історія діяльності та внесок у розвиток комплексного архітектурно-художнього вирішення інтер'єрів різних типів споруд України 1970-1990-х років науково-дослідного центру монументально-декоративного мистецтва КиївЗНДІЕП. В *Перспективні напрямки проектування житлових та громадських будівель: Зб. наук. пр. КиївЗНДІЕП*. (с. 208-216). Київ.
- Чернявський, К. В. (2008). Психологія сприйняття людиною елементів художньої кераміки в інтер'єрах лікувальних закладів. В *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Зб. наук. пр.* (с.150-158). Харків.

Inna Gurzhii, Dmytro Korshunov

MODERN MONUMENTAL CERAMIC SCULPTURE IN A RECREATION ENVIRONMENT

The article examines the problems of combining an architectural recreational space and a work of monumental ceramic art. The interrelationship of monumental and decorative forms of decorative art namely, ceramics and architecture, as well as plastic and colorful enrichment of the architectural space for recreational purposes, is highlighted.

The principles of the interaction of the recreational environment and the monumental-decorative ceramic work are given, such as the creation of the necessary conditions for the separation or interconnection of processes that take place inside or outside buildings, in places of rest, or in other environments. There are three principles of interaction between the recreational environment and the monumental-decorative ceramic work: based on three-dimensional dominants, on spatial dominants, or on the dominance of linear-axial connection. It is noted that a decorative element as a work of art evokes a certain number of ideas, experiences, and thoughts in the viewer. The concept of a work of art has a material expression, but it cannot be reduced to a physical object.

Keywords: *recreational environment; ceramics; modern ceramics; monumental and decorative art; sculpture; decorative elements.*

References

- Abyzov, V. A. (2008). Faktory ta umovy, shcho vyznachaiut dyzain seredovyshchnykh system i obektiv [Factors and conditions determining the design of environmental systems and facilities]. *Visnyk KNUKiM: Mystetstvoznavstvo*, 19, 4-17 [in Ukrainian].
- Chehusova, Z. A. (2003). Istoriiia diialnosti ta vnesok u rozvytok kompleksnoho arkhitekturno-khudozhnoho vyrishennia interieriv riznykh typiv sporud Ukrainy 1970-1990-kh rokiv naukovo-doslidnoho tsentru monumentalno-dekoratyvnoho mystetstva KyivZNDIEP [History of activities and contribution to the development of complex architectural and artistic solutions for interiors of various types of buildings in Ukraine in the 1970s-1990s of the research center of monumental and decorative art KyivZNDIEP]. In *Perspektyvni napriamky proektuvannia zhytlovykh ta hromadskykh budivel: Zb. nauk. pr. KyivZNDIEP*. (p. 208-216). Kyiv [in Ukrainian].
- Cherniavskyi, K. V. (2008). Psykhofiziologia spryiniattia liudynoiu elementiv khudozhnoi keramiky v interierakh likuvalnykh zakladiv [Psychophysiology of human perception of artistic ceramic elements in the interiors of medical institutions]. In *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv: Zb. nauk. pr.* (p.150-158). Kharkiv [in Ukrainian].
- Dudka, O. M. (2019). Osoblyvosti formuvannia arkhitektury bahatofunktsionalnykh rekreatsiinykh kompleksiv v seredovyshchi mista [Peculiarities of the formation of the architecture of multifunctional recreational complexes in the city environment]. *Komunalne hospodarstvo mist*, 1(147), 258-263 [in Ukrainian].
- Levchuk, L. T., Kucheriuk, D. Yu., & Panchenko, V. I. (2000). *Estetyka: Pidruchnyk [Aesthetics: Textbook]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Lysenko, L. O. (2019). *Monumentalna skulptura [Monumental sculpture]*. Retrieved from https://esu.com.ua/search_articles.php?id=69469 [in Ukrainian].

Одержано 07.08.2022 р.

УДК 76.017.4
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273163

Наталія Дігтяр, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-1118-8948

Олексій Соболевський, м. Полтава
ORCID: 0000-0001-8085-4900

КОЛІР У ТЕХНІКАХ ДРУКОВАНОЇ ГРАФІКИ

У статті проаналізовано потенційні можливості кольору в таких техніках друкованої графіки, як лінорит, ксилографія, монотипія, «суха голка», «травлений штрих», акватинта, гравюра на картоні. Розкрито їх технологічні особливості. З'ясовано, що хоча в кольоровій друкованій графіці колір підпорядкований рисунку, саме він надає композиції більшої виразності, експресії, отже, допомагає донести до глядача творчий задум художника-графіка. Доведено, що в кожній із технік друкованої графіки митець використовує колір із певною метою, адже це дозволяє досягти того чи іншого ефекту для якнайповнішого розкриття ідеї твору.

Ключові слова: *друкована графіка; графічні техніки; колір; засоби виразності; відбиток; лінорит; ксилографія; монотипія; акватинта; «суха голка»; «травлений штрих»; гравюра на картоні.*

Постановка проблеми. Вивчення кольору та світла, їх особливостей, зорового сприйняття й використання в різних графічних техніках сприяє більшому розумінню, тлумаченню мистецтва. Колір може застосовуватися як акцент, який зосереджує увагу на важливих елементах і сюжетних лініях творів друкованої графіки. Це своєрідний початок, що організує простір, здатний викликати у глядача певні емоції. У кожного кольору є своє позначення і його прийняття залежить від контексту, він активно впливає на настрій і самопочуття глядача. Принцип одержання відбитків за допомогою тиснення виокремив графіку як своєрідний вид образотворчого мистецтва. Її особливості полягають у лаконізмі, ємності образів, концентрації і строгому відборі графічних засобів. Певна недомовленість, умовне позначення зображуваних об'єктів, або просто натяк на нього, становлять особливу цінність друкованого графічного твору, вони розраховані на активну роботу уяви та фантазії глядача. У цьому зв'язку не тільки ретельно продумані, але і швидкі повторні відтиски мають художню цінність.

Аналіз розвитку світового мистецтва графіки останніх років переконливо доводить, що сучасні техніки друку видозмінюються, збагачуються, художниками розробляються нові цікаві підходи активного використання кольору, підпорядкованого рисунку. Художники намагаються розширити й оновити можливості його використання в друкованій графіці, відійти від відомих прийомів і засобів; спостерігається прагнення до посилення декоративності у творах, підкресленому ритму, активному використанні кольору, що надає насиченості та звучності композиції.

Варто зазначити, що сучасна практика демонструє відсутність ґрунтовного дослідження кольору як специфічного засобу вираження ідеї друкованого твору. Звідси слідує, що це є багатоаспектна проблема, яка походить від традиційних уявлень про графічне мистецтво як чорно-біле. Залишаються недостатньо розкритими окремі питання розвитку різних технік кольорової друкованої графіки та активного використання в ній кольору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз наукової літератури, проблема кольору в якості образотворчого засобу в мистецтві вивчалася ще за часів епохи Відродження. Альберті й Леонардо да Вінчі відкрили закони взаємодії кольору та світла, особливості їх зорового сприйняття. Символізм окремих кольорів спробували розкрити Й. Гете, О. Потебня, П. Флоренський. Над визначенням характеристик кольорів працював М. Люшер. Й. Ітген досліджував процес сприйняття і розрізнення кольору на основі систематизованих знань із фізики, фізіології й психології. Мову кольорів, колорит досліджували свого часу В. Візер, Е. Делакруа, В. Кандинський, Ф. Рунге, А. Шопенгауер.

Друкована графіка також є постійним об'єктом дослідження художників і теоретиків мистецтва. Історичний розвиток друкованої графіки та її художні особливості стали предметом вивчення таких науковців, як А. Босс, М. Волков, А. Горбенко, М. Куленко, О. Лагутенко, І. Леман, А. Лещинський, Г. Логвин, В. Христенко.

Н. Богомольний, В. Звонцов, Е. Кібрик, Є. Ковтун, А. Остроумова-Лебєдєва, А. Чебикін, В. Фаворський, Б. Йогансон вивчали питання навчання основ мистецтва друкованої графіки.

Проте дослідженню використання кольору як графічного засобу в різних техніках друкованої графіки приділено недостатньо уваги, чим і зумовлено написання нашої статті.

Метою публікації є аналіз використання кольору як засобу виразності художнього твору на прикладі таких технік друкованої графіки, як лінорит, ксилографія, монотипія, акватинта, «суха голка», «травлений штрих», гравюра на картоні.

Методологія дослідження базується на універсальних принципах наукового пізнання – історизмі та науковій об'єктивності, а також на широкому використанні порівняльно-історичного та системного методів. Порівняльно-історичний метод дав можливість провести дослідження художніх особливостей і розвитку технік друкованої графіки у хронологічній послідовності для виявлення зовнішніх і внутрішніх впливів. Системний метод уможливив комплексне дослідження специфіки використання кольору в таких техніках, як лінорит, ксилографія, монотипія, акватинта, «суха голка», «травлений штрих», гравюра на картоні. Цей метод також передбачав вивчення кожного елемента (техніки) в системі друкованої графіки, його зв'язку з іншими елементами.

Виклад основного матеріалу. Широке використання друкованої графіки в життєдіяльності людини все ж зберігає унікальне естетичне підґрунтя та не втрачає індивідуальної стилістики, що безпосередньо пов'язано з технікою друку. Друкована графіка на відміну від малюнку має тиражування. Їй притаманні такі засоби виразності та можливості різних її технік, що надають кожному естампу неповторності, на відміну технік багаторазового друку, які дозволяють отримувати якісні естампи з однієї матриці десятки разів. Гравюру ми сприймаємо як твір мистецтва; прагнення зрозуміти його глибше відкриває перед нами всю складність створення відтиску.

Як відомо, у графіці основним образотворчим засобом є лінія, штрих, пляма. Проте друкована графіка вирізняється й іншими засобами виразності та їх художніми можливостями. Колір є одним із них. Він надає графічним творам більшої виразності, експресії, допомагає донести до глядача творчий задум художника. Зауважимо, що залежно від способів друку та

створення друкованої форми розрізняють види та техніки друкованої графіки, а кожній із них притаманні свої особливості використання кольору.

Однією з технік друкованої графіки є ксилографія, або ж гравюра на дереві, з відбитком на папері. Гравюри на дереві історично є першими друкувальними формами. Ксилографія була найпоширенішим способом прикрашання першодруків, адже відбитки з дерев'яного кліше можна було робити разом з набором тексту. З однієї гравюри можна отримати біля сотні якісних естампів. Спочатку художник створював малюнок і переносив його на дошку, а далі – вирізав гравюру на дереві.

У друкованій графіці, зокрема у ксилографії, не потрібно точно, вірно відтворювати кольори реальної дійсності, важливо вміти гармонійно вирішувати взаємодію кольорів у певній гамі, що відображає основну ідею твору. Ксилографія має живописний штрих та будує просторове й тонове відношення здебільшого за допомогою плями, кольору. Колір у ксилографії може будуватися на поєднанні чистих і локальних кольорів, рідко – на тонких тональних співвідношеннях, які притаманні більше живопису, ніж графіці. Зазвичай митець обирає для себе основну техніку, яка і визначає його авторський стиль. Але важливий не лише рисунок, робота над кліше, а й друк, адже він може давати непередбачуваний ефект і також є мистецьким процесом. Навіть гравюра, що виходить накладом 10-50 штук, може різнитися одна від одної.

За твердженнями науковців, перші кольорові гравюри на дереві з'явилися в Китаї та датуються X століттям. У Європі гравюри на дереві з кольоровими блоками використовувалися в Німеччині на початку XVI століття, проте кольорова техніка досягла свого розквіту та була присутня на сторінках книг про живопис, виданих уже в XVII столітті. Ряд різних методів кольорового друку з використанням ксилографії були розроблені в Європі в XIX столітті – це відтиски до двадцяти різних кольорів із дерев'яних блоків. Першим кольоровим гравюрам були притаманні стримані кольори, лаконізм у вираженні ідеї.

У другій половині XV століття гравюра на металі почала витісняти дерев'яну. Спосіб друку був таким: пластина з металу

(міді, бронзи, цинку, пізніше сталі) з вигравіруваним або витравленим кислотою малюнком, покривалася фарбою; далі фарбу акуратно витирали так, щоб вона залишилася лише в поглибленнях форми; після цього зображення переносилося на папір під тиском циліндричного пресу. Гравюра на міді, цинку чи сталі, або ж офорт, вирізняється не лише матеріалом, але й мистецькими засобами виразності, зокрема кольором. На відміну від більш «живописної» ксилографії, офорт будується переважно на лінії, штриху та дозволяє автору більш ретельно розробити деталі. Вводити колір в офортний відбиток можна різними способами. Художники-графіки, які майстерно володіють технікою друку, вводять невеличкі кольорові плями безпосередньо при нанесенні фарби на офортну дошку. Характерною ознакою офорту є розмиті краї кольорової плями та м'який перехід одного кольору в інший. Використовується обмежена кольорова палітра для акцентування уваги глядача на найбільш важливих елементах всієї композиції. Зазвичай використовується не більше трьох кольорових відтінків.

Іншим способом є класичне використання двох або більше окремих друкарських пластин, кожна з яких має свою кольорову гаму. Під час друку дотримується певна послідовність: спочатку друкуються дошки, які мають найбільш світлий за тональністю колір; останньою друкуються так звана «рисуюча» дошка. Вона має найтемніший тон, чорний або наближений до нього. Можна використовувати будь-скільки офортних пластин залежно від творчої ідеї художника.

Спосіб друку в монотипії, одній із найбільш доступних і простих у виконанні технік друкованої графіки, полягає у нанесенні від руки фарби на ідеально гладку поверхню з подальшим відбитком зображення на папері. Під час відриву листа відбувається змішування фарб, які згодом складаються в красиву гармонійну композицію. В техніці монотипії можна виконати здебільшого один відтиск, так як більшість фарби залишається на аркуші паперу. Для монотипії характерне активне використання різноманітної кольорової палітри, колірною багатства, що може вкладатися в єдиний цільний кольоровий

силует. Силуети мають співвідноситися між собою в гармонійній єдності й відповідати загальному кольоровому тону твору.

Варто зазначити, що процес створення композиції в техніці монотипії відбувається без попередньо підготовленого нарису, спонтанно. Для творення фактури використовують акварель, пензлі та будь-які інші художні засоби. Кожен відбиток є унікальним і неповторним. При створенні монотипії художник-графік повинен бачити загальне в колористиці своєї роботи та відчувати залежність від загального безкінечної різноманітності кольорів, які покликані надавати виразності твору. Ця техніка друкованої графіки відрізняється від інших технік кольорового друку оригінальними фактурними та колірними рішеннями, таємничістю, яскравістю і нестримністю фантазії художників, використовуючи все кольорове багатство навколишнього світу. Монотипії цікаві із застосуванням теплих, холодних кольорів чи змішаної палітри. Теплі кольори (жовті, помаранчеві, червоні) сприймаються як мажорні звучання у творі. Холодні кольори (сині, фіолетові, блакитні) викликають в уяві спокійний стан, легкість, відчуття простору. Велику роль у створенні правдивого емоційно потужного кольорового ладу відіграє закономірне чергування теплих і холодних відтінків. Саме в монотипії на відміну від інших технік графіки найбільш активно можна використовувати колір як один із засобів виразності твору.

На сьогодні найбільш поширеною технікою друкованої графіки є лінорит, котрий передбачає вирізування певного зображення ручним способом на лінолеумі та друк із цієї поверхні. Зазначена техніка відносно молода й легка у виконанні. Кольоровий лінорит порівняно з чіткою чорно-білою графікою більш складний, бо потребує створення для кожного кольору окремої поверхні зі своїм вирізаним рисунком. Відбитки з поверхонь лінолеуму послідовно накладаються на головний аркуш. Проте можливе й одночасне нанесення декількох різних фарб на різні місця форми.

Слід зауважити, що колір у ліноритах допомагає виразити ідею композиції, є важливим засобом емоційної, психологічної виразності, що послуговується найбільш повному розкриттю

художнього образу твору. Це може бути один або декілька кольорів залежно від сили емоційного впливу на людину. Кольорова палітра може включати кольори всього спектру або ж частину з них, створюючи певний колорит.

Друкована графіка багата на різновиди технік офорту, але найбільш цікавими, на нашу думку, є «суха голка» й «травлений штрих». «Суха голка» вирізняється своєю м'якістю та глибиною штриха, а травлення додає офорту своєрідних фактур. Ці техніки не передбачають кольорового розмаїття фарб, а містять основний відтінок, який узагальнює цільність колориту, підкорює собі всі кольори твору. Цікавим для названих технік є використання вальорів – відтінків тону та градацій світла й тіні в межах одного кольору. Від точності передачі цих відтінків залежить правдивість і повнота відтворення в живопису явищ дійсності. В даному випадку загальний колір відбитку має підкреслювати основну ідею та емоційний складник усієї композиції.

До офортних технік належить ще один вид друкованої графіки – акватинта – травлення кислотою металеві пластини в проміжках між частинками прилиплої до неї асфальтової або каніфольної пилу. Зображення на кальці переносять на пластину наколюванням, а потім злегка травлять, припудрюють порошком смоли і підігрівали. У такий спосіб на пластині утворювалось дрібне, так зване акватинтне зерно. Далі пластину протравлювали у декілька етапів, створюючи ефект тонального малюнку з яскраво вираженими чіткими краями при переході одного тону в інший. Цей спосіб часто застосовувався разом із травленим штрихом, коли чіткі лінії травленого штриха трішки розтравлюються і справляють враження розмитого рисунка тушшю чи акварелі.

Кольорові відбитки з використанням техніки акватинта роблять із багатьох пластин. При накладенні одного кольору на інший часто утворюються неповторні кольорові нюанси, які збагачують графічний твір і підкреслюють його живописність. Такий живописний підхід в естампі був притаманний роботам художників-графіків кінця XIX століття.

Гравюра на картоні є різновидом естампу. Це технологічно простий вид гравюри. Рельєфний відбиток для високого друку

виготовляється з допомогою аплікації, складеної з окремих картонних елементів. Товщина картону повинна бути не менше 2-х мм. Кольорові гравюри на картоні можуть бути дуже яскравими та живописними з непередбачуваними технічними ефектами. Кольорові відбитки можна друкувати як з однієї, так і з кількох окремих дощок. При створенні друкарської форми для гравюри на картоні використовуються різноманітні матеріали, а не тільки клаптики паперу чи картону. Це творчий процес, бо митець може використовувати різні плоскі предмети з яскраво вираженою цікавою фактурою: полотно, марлю, пісок, нитки, фольгу, м'який папір, листя дерев, епоксидну смолу та багато іншого підручного матеріалу. Друкарська фарба може наноситись різним способом. Використовують гумові та шкіряні друкарські вали різного розміру й м'якості, пензлі тощо. Для досягнення більшої живописності часто друкують наступну дошку на ще не просохлий шар фарби попереднього відбитка. Тим самим досягається непередбачуваний живописний ефект. Більшість таких творчих естампних відбитків неможливо повторити, тому вони стають ексклюзивними й мають свою оригінальну неповторність.

Технік друкованої графіки дуже багато. В кожній із них художник використовує колір із певною метою, що дозволяє досягти того чи іншого ефекту. Тому в одній гравюрі часто можна побачити змішану техніку, приміром, офорт і акватинту тощо.

Можливість друкувати велику кількість кольорових гравюр стала надзвичайно зручною для митців. Проте цінність таких естампів дещо нижча, тому кожен художник, підписуючи власну роботу, має вказати тираж: чим більше видрукувано гравюр з однієї дошки, тим нижча її мистецька цінність. Оригінальною вважається лише та гравюра, що видрукувана автором і належить до вказаного тиражу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Друкована графіка протягом багатьох років була й залишається найяскравішим і самобутнім явищем у світовій художній культурі. Розвиток технологій друкування сьогодні здійснюється з урахуванням недоліків попередніх надбань і спирається на історичний досвід художньої діяльності, що бере початок від мистецтва ручного друку. Кольорова друкована графіка виріз-

няється своєю живописністю, хоча колір і підпорядкований рисунку та виражається пластичною мовою ліній, технікою штриха й локальною плямою. При створенні кольорової гравюри художники намагаються мінімальною кількістю фарб створити якомога більше кольорних відтінків. Сучасні митці продовжують пошуки методів і засобів для збагачення художньо-образної мови кольорової друкованої графіки. Творчий процес вимагає синхронної взаємодії художника з матеріалом і розуміння його особливостей; це не механізм масового друку, бо він потребує живої безпосередньої участі митця з першої до останньої хвилини народження художнього твору.

Список використаної літератури

- Богомольный, Н. Я. (1978). *Техника офорта*. Киев: Вища школа.
В'юник, А. О. (1977). *Екслібриси українських художників*. Київ: Мистецтво.
Куленко, М. (2001). *Авторська накладна графіка*. Київ: Вид-во КНУБА.
Лагутенко, О. (2005). *Українська книжкова графіка першої третини ХХ століття. Стилістичні особливості художньої мови: Монографія*. Київ: Політехніка.
Логвин, Г. Н. (1999). *З глибин. Гравюри українських стародруків XVI – XVIII ст.* Київ: Дніпро.
Печенюк, Т. (2010). *Кольорознавство*. Київ: Грані-Т.
Христенко, В. (2007). *Техніки авторського друку*. Харків: Колорит.

Natalia Digtyar, Oleksiy Sobolevskyi

COLOR IN THE TECHNIQUES OF PRINTED GRAPHICS

The article is devoted to the analysis of the artistic possibilities of color on the example of various graphic techniques. The widespread use of printed graphics nevertheless preserves a unique aesthetic basis and does not lose its individual style, which is directly related to the printing technique.

It is emphasized that color-printed graphics, thanks to the use of color, stand out from other types of visual arts with their new, original means of expression, artistic possibilities, and artistic value.

The potential possibilities of color in such techniques of printed graphics as linocut, xylography, monotype, "dry needle", "etched stroke", aquatint, and engraving on cardboard are considered. All of these techniques use the possibilities of color in their own way as a means of expressing a creative idea. Color can be used as an accent that focuses attention on essential elements and storylines of works of printed graphics, as well as having the main semantic load in the work.

It has been found that although the color is subordinate to the drawing in color-printed graphics, it gives the composition greater expressiveness and expression, and therefore helps to convey the creative idea of the artist to the viewer. It has been proven that in each of the considered techniques of printed graphics, the artist uses color for a specific purpose because it allows for achieving one or another effect.

Keywords: *printed graphics; graphic techniques; color; means of expression; print; linocut; xylography; monotype; "dry needle"; "etched stroke"; aquatint; engraving on cardboard.*

References

- Bogomolnyj, N. Ja. (1978). *Tehnika oforta [Etching technique]*. Kiev: Vishha shkola [in Ukrainian].
- Khrystenko, V. (2007). *Tekhniky avtorskoho druku [Author's printing techniques]*. Kharkiv: Koloryt [in Ukrainian].
- Kulenko, M. (2001). *Avtorska nakladna hrafika [Author's overhead graphics]*. Kyiv: Vyd-vo KNUBA [in Ukrainian].
- Lahutenko, O. (2005). *Ukrainska knyzhkova hrafika pershoi tretyny XX stolittia. Stylistychni osoblyvosti khudozhnoi movy: Monohrafiia [Ukrainian book graphics of the first third of the XX century. Stylistic features of artistic language: Monograph]*. Kyiv: Politehnika [in Ukrainian].
- Lohvyn, H. N. (1999). *Z hlybyn. Hraviury ukrainskykh starodrukiv XVI – XVIII st. [From the depths Engravings of Ukrainian old prints of the XVI – XVIII centuries]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
- Pecheniuk, T. (2010). *Koloroznavstvo [Color science]*. Kyiv: Hrani-T [in Ukrainian].
- Viunyk, A. O. (1977). *Ekstlibrysy ukrainskykh khudozhnykiv [Bookplates of Ukrainian artists]*. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

Одержано 09.08.2022 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.013:74(477)
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273164

Halyna Sotska, Kyiv
ORCID: 0000-0002-0184-2715
Mykola Pichkur, Uman
ORCID: 0000-0001-8454-0642

TYPOLOGY OF CONTINUITY OF PARADIGMS OF VISUAL TRAINING OF SPECIALISTS IN ART SPECIALTIES

The review article provides a theoretical analysis of the essence of concepts related to the issue of continuity of paradigms of visual training of future specialists in art specialties. The article describes the terminological thesaurus in the context of the methodology of professional art education and reveals the essence of traditional, value-normative, and scientifically managed types of continuity of paradigms of visual training of specialists in art specialties. Paradigms of the artistic and educational process are characterized by I. Levin who highlighted canonical, academic, ethnocultural, cultural-synthetic, activity-based, creative, and arbitrary paradigms of visual training. It is proved that the outlined types of continuity of paradigms of visual training are necessarily associated with the time parameters of mastering the valuable artistic and educational heritage both within one and several generations of artists-educators, as well as a deep understanding of the essence of traditional, value-normative and scientifically managed types of continuity of paradigms of visual training of specialists in art specialties and flexible use of their principles in the real artistic and pedagogical process will guarantee the high quality of modern art education.

Keywords: *artistic and professional education; specialists of art specialties; traditions; innovations; continuity; paradigm; visual training.*

Problem statement. A certain paradigm of visual training of artists prevailed at any historical stage of the formation and development of the *national system of art education*. However, new technologies of painting have emerged over the centuries, which have radically changed the methods and techniques of work of painters, graphic artists, sculptors, restorers, masters of decorative arts, architects, and designers, and which have transformed the processes of perceiving their works. Now hybrid and digital forms of visual art are

spreading rapidly, which requires a deep understanding of the artistic methodology of their creation and the introduction of appropriate pedagogical learning technologies. In this regard, the theory and practice of modern art education have accumulated a critical mass of innovative phenomena generated by the information society, which are increasingly becoming the subject of scientific artistic and pedagogical reflection in the paradigm dimension and are being updated at the international level in the content of "Road Map of Art Education" (Lisbon, 2006) and "Goals for Art Education Development" (Seoul, 2010), and in the national context in "Strategies for Information Society Development in Ukraine" (2013), a project called "2020 Digital Agendain Ukraine" (2016), "Concepts of Professional and Art Education" (2000), and "2015-2025 Concepts of Education Development in Ukraine" (2014).

Analysis of recent studies. An attempt to substantiate the methodology of visual training of future specialists in art specialties on a paradigmatic basis is covered only in some publications, in particular by Ye. Borovska (2011), A. Hordash (2019), M. Pichkur & H. Sotska (2019; 2020), and A. Chepelyk (2009). Therefore, there is now a critical shortage of scientific papers aimed at the projection of leading ideas, principles, artistic values, and methods of painting contained in traditional and innovative paradigms of art in the plane of modern theory and methodology of professional art education. The analysis of the content of existing scientific achievements shows the trend of spreading polyparadigmality in the concept sphere of functioning of the system of visual training of the artist of the information generation.

The article aims to present the continuity of paradigms of art training of future specialists in art specialties.

Statement of basic materials. Since ancient times the concept of "paradigm" has had the meaning of a certain analogy or model of objects and phenomena and has eventually become the leading category in the philosophy of idealism. In the modern scientific and educational sphere, one most often uses the term "pedagogical paradigm", which is interpreted in the context of an ideal, tradition as a form of preservation and transmission of cultural heritage to the younger generation (2010). O. Starokozhko (2016, p. 240) noted that the concept of "pedagogical paradigm" characterizes the initial conceptual scheme, the methodological construct of leading scientific

theories that dominate for a certain historical period, and cultural and historical types of methods of pedagogical thinking and pedagogical activities.

Analyzing paradigmatic pluralism as an indicator of the crisis of modern education, H. Herasymov (cited for Khomenko, 2016, p. 29) concludes that the pedagogical paradigm is implemented through the legitimation of approaches, concepts, principles of forming the content and methods of organizing the educational process, which is presented in the desired results, specific pedagogical systems, models that integrate the theory and practice of educational activities and provide a certain degree of compliance with the general scientific, educational and pedagogical paradigm.

Thus, the concept of "paradigm" can be interpreted as a purposefully developed model, framework, or initial conceptual scheme or construct of the process of professional training of specialists in higher education institutions based on a reasoned system of established scientific views, beliefs, verified facts, acquired progressive experience and its adequate reflection, correction and definition, as well as the implementation of those targets, methodological bases, organizational and environmental circumstances, psychological and pedagogical conditions, content, didactic, methodological and technological support that constitute an innovation in the context of meeting social needs in a globalized information society.

The best experience of world art pedagogy presents a principled openness to enriching the content, forms, methods, technologies, and means of art education, mastering new stylistic, genre, and formal trends in graphics, painting, and sculpture. At the same time, visual training cannot be conservative in its way since it involves meticulous, involved study of previous experience and knowledge, careful and respectful attitude to tradition and spiritual wealth accumulated by the world and national culture. This conflict is inherent in any pedagogical process and is quite acutely experienced in epochs of significant social transformations.

There are grounds for introducing the concept of "paradigm of visual training", which is an analog of related terms such as "art and educational paradigm" and "paradigm of art education".

According to I. Levin, the paradigm of art education is a conceptual model example of statement and solution of educational

issues, which serves as the basis for the development of specific theoretical approaches to the design of the pedagogical system and activities. Paying attention to the significant variability of classifications of pedagogical and educational paradigms and based on the individual, personal, technocratic, and humanitarian sectors of the living environment of subjects of the artistic and educational process, the scientist highlighted canonical, academic, ethnocultural, cultural-synthetic, activity-based, creative, and arbitrary paradigms of visual training (cited for Pichkur, Sotska, Demchenko, Korol, & Hordash, 2020). Based on reference, socially and personally oriented models of art education, the scientist properly explained the essence, advantages, and disadvantages of each of the paradigms of teaching art disciplines of visual training in his classification, as shown in Table 1.

Table 1.

Advantages and Disadvantages of Paradigms of Teaching Art Disciplines of Visual Training (as classified by I. Levin, 2016)

Paradigm	Advantages	Disadvantages
Canonical means training based on copying certain stereotypes performing actions with a focus on reproducing reference samples	Certainty of the object of study, clarity of requirements, specificity of tasks, complete mastering of educational rules in the reproduction of the reference sample, transmission of cultural traditions in education and art activities	Split from reality and its figurative understanding, isolation of the artistic method, strict binding to certain cultural patterns, the dominance of the school approach over understanding the meaning of educational activities
Academic means acquiring realistic skills in depicting reality according to the specified rules	Focus on systematic and consistent study of natural material, complete mastering of approaches, techniques, and methods of depicting objects with nature	Rejection of non-realistic style of image methods, artistic experiments, limited expression of artistic imagination
Ethnocultural means mastering the art traditions of folk culture	Appeal to the national language of art culture, ethnic traditional forms of creative expression	Underestimation of easel image forms, limited manifestation of creative individuality
Cultural-synthetic means learning via dialogue of cultures and synthesis of arts	Development of the individual in unity with the cultural environment using its complex artistic impact	Imperfection of the system of professional and creative development taking into account a certain area of art specialization
Activity-based means variation of image tools according to the laws of its structuring	Focus on awareness of essential properties of the image, mastering of methods and means of its compositional construction	Limited number of new materials for experimenting with art forms, styles, and visual search directions
Creative means the artistic search for visual means of expression that correspond to a personal worldview	Broad opportunities for full disclosure of personal potential in education and further development of artistic talent	Educational and creative tasks that sometimes contradict the requirements of academic training for the formation of the basics of visual literacy

<i>Arbitrary</i> means that training corresponds to the natural preferences of the individual manifested in the conditions of relaxed creative activities	Implementation of ideas of nonviolent education, freedom of artistic expression, respect for creative individuality, uniqueness and originality	Risk of shifting artistic development from professional guidelines towards amateurish style and borrowing low-quality samples of mass culture
---	---	---

The concept of "continuity" concerns many areas of human existence and is also reflected in such sciences as sociology, psychology, pedagogy, etc. In society, it means transmitting and mastering social and cultural values from generation to generation, from formation to formation (Shynkaruk (Ed.), 2002, p. 408). According to V. Rubanov, continuity characterizes the processes of encoding, recording, systematization, storage, issuance, and decoding of the content of scientific heritage. He notes that this type of continuity manifests itself differently since its implementation is determined by both objective and subjective factors. Depending on which functional regulators direct scientific activity, the researcher identified the following types of continuity: a) traditional; b) value-normative; c) scientifically managed (cited for Bohush, 2011). After analyzing this theoretical material, it became obvious that it can and should be extrapolated to the plane of continuity of paradigms of visual training of specialists in art specialties.

The *traditional* type of continuity of paradigms of visual training means an expression of simple regulation of the mastery of artistic, art and pedagogical achievements based on the repetition of past samples, achieving adequacy between the sample and its reproduction. Such traditional inheritance mainly expresses the action of the past (something that reputable artists and artists-educators once did) in the present (attempt to do the same as someone once did), in which any innovation was qualified as a deviation from the norm. This type of continuity has played an important role in the development of art and pedagogical theory and practice in different historical epochs.

For example, a tradition in the ancient world served as a necessary mechanism for communication between generations. It was based on the repetition and reproduction of historically formed forms of art culture. This was the basis for the formation of the syncretic approach to art, which was fundamentally different from eclecticism in aesthetics at that time. If eclecticism creates a system of views from a combination of mutually exclusive artistic ideas, then syncretism

gives central importance to the indivisibility of a complex phenomenon into separate components, in particular "imagery in art, which unites different categories of artistic creativity – space, time, the image of the author, the aesthetic ideal of the era, genre, plot, etc." (Chumachenko, 2014, p. 101). Although there are elements of the new in the syncretic approach, the traditionalism of the integrity of the artistic phenomenon remains at the core. Accordingly, the traditional type of continuity of the visual, artistic and pedagogical heritage does not exclude certain changes and even serves as an internal spring for the development of the system of visual training.

A more perfect type of continuity of visual training paradigms is called *value-normative*. It received its right to exist due to the emergence of a class society. At that time, in the process of artistic creativity and artistic and educational activities, classical and academic paradigms of teaching fine arts were actively formed, within which certain standards and models of the pedagogical system of professional training of artists were developed. And when implementing them, there was no strict dependence of the subject of visual activity and the artistic and pedagogical process on the reference sample since each artist and student was formally granted the right to actively master artistic, scientific, and educational values. This formed the basis of civic education, art education and training. In this approach, the hereditary relationship involved a rational awareness of the existing norms of fine art and its training and turned into a form of needs and habits of the individual.

The *scientifically managed* type of continuity of visual training paradigms means the unity of conscious research of artistic, artistic and pedagogical values. The role of the mechanism of regulation and implementation of the existing heritage is performed by the aesthetic, art history, psychological and pedagogical branches of science on regulated and verified institutional principles. At the same time, fundamental guidelines for ensuring the continuity of art and educational paradigms are developed by subjects of artistic and pedagogical activity (university professors, studio managers, individual art workshops, and masterclasses). There are two forms of mastering scientific heritage depending on the level of professional training they have – spontaneous and conscious. The spontaneous process means the unplanned, uncontrolled mastering and processing of scientific achievements, which leads to a shallow, superficial

understanding of the laws, principles, methods, technologies, and means of visual and artistic training. Conscious continuity is characterized by a purposeful, theoretically and practically verified, and externally and internally controlled process of inheritance and enrichment of scientific, methodological and art, artistic and pedagogical knowledge.

Conclusions. Thus, the outlined types of continuity of paradigms of visual training are necessarily associated with the time parameters of mastering the valuable artistic and educational heritage both within one and several generations of artists-educators, which can be conditionally represented vertically and horizontally. Vertical continuity of visual training paradigms is ensured by representatives of different generations of artists-educators in the form of mentoring students or individuals of the same generation who have the status of a guide, supervisor, boss, or consultant in the pedagogical system of an art school. Horizontal continuity occurs within one generation. At the same time, depending on the artistic and educational experience, the concentration of efforts to master artistic and pedagogical heritage is aimed at in-depth analysis of the positive and negative aspects of its available material (content representations, forms, methods, technologies, and means of artistic training), which requires reviewing and cannot simply be dismissed.

The history of civilizational development of society confirms the facts of inheritance or revolutionary change in educational paradigms, in particular in art. In this process, the visual training of specialists in art specialties in higher education has the prospect of developing into unprecedented acts of destruction, preservation, and transformation. Only a deep understanding of the essence of traditional, value-normative, and scientifically managed types of continuity of paradigms of visual training of specialists in art specialties and flexible use of their principles in the real artistic and pedagogical process will guarantee the high quality of modern art education.

We see prospects for further research in improving the content, forms, and methods of visual training of future artists based on ensuring comprehensive continuity of its traditional and innovative paradigms following modern requirements for the functioning of the national system of professional art education in the context of digital transformation of society.

References

- Білодід, І. К. (Ред.). (1974). *Словник української мови* (Т. 5). Київ: Наукова думка.
- Богачков, Ю. Н. & Фельдман, Я. А. (2015). Парадигма образования для информационного общества. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 49(5), 7-15.
- Богущ, А. (2011). Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти. *Дошкільне виховання*, 11, 11-12.
- Волинець, К. І., Волинець, Ю. О., & Стадник, Н. В. (2016). Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 40(4), 84-88.
- Гордаш, А. М. (2019). Генералізація арт-парадигм в освітній методології становлення основ художньої майстерності митця. *Проблеми освіти*, 91, 115-123.
- Гордаш, А. М. (2020). *Формування основ художньої майстерності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Уманський державний пед. університет імені Павла Тичини, Умань.
- Пічкур М. О., Сотська Г. І., Демченко І. І., Король А. М., Гордаш А. М. (2020) Митець інформаційного покоління: академічна і цифрова парадигма образотворчої підготовки у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 79(5), 296-312.
- Пічкур, М. О., Сотська, Г. І. (2019). Художньо-педагогічна парадигма мімезису у навчанні майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на пленері. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтва*, 1, 384-389. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2019.167039>
- Старокожко, О. М. (2016). Родові взаємозв'язки концептів «парадигма» та «дослідницький підхід». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 1, 237-244.
- Хоменко А. В. (2016). Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання. *Педагогічні науки*, 65, 26-35.
- Чепелик, О. (2009). Парадигма змін у мистецькому освітньому процесі. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*, 5, 208-219.
- Чумаченко, Т. (2014). Синкретизм як культуротворча інтенція. *Культурологічна думка*, 7, 98-103.
- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

Галина Сотська, Микола Пічкур

ТИПОЛОГІЯ НАСТУПНОСТІ ПАРАДИГМ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В оглядовій статті здійснено теоретичний аналіз сутності понять, дотичних до проблеми наступності парадигм образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. Схарактеризовано термінологічний тезаурус у контексті методології художньо-професійної освіти, розкрито сутність традиційного, ціннісно-нормативного і науково-керованого типів наступності парадигм образотворчої підготовки фахівців мистецьких спеціальностей. Схарактеризовано парадигми художньо-освітнього процесу за І. Левінім, який виокремив канонічну, академічну, етнокультурну, культурно-синтетичну, діяльнісну, креативну та довільну парадигми образотворчої підготовки. Доведено, що окреслені типи наступності парадигм образотворчої підготовки неодмінно пов'язані з часовими параметрами засвоєння ціннісної мистецької й освітньої спадщини як у межах одного, так і в масштабах кількох поколінь художників-педагогів, а також глибоке розуміння сутності традиційного, ціннісно-нормативного та науково-керованого типів наступності парадигм образотворчої підготовки фахівців мистецьких спеціальностей та гнучке використання їх принципів у реальному художньо-педагогічному процесі дасть змогу гарантувати високу якість сучасної мистецької освіти.

Ключові слова: *художньо-професійна освіта; фахівці мистецьких спеціальностей; традиції; новації; наступність; парадигма; образотворча підготовка.*

References

- Bilodid, I. K. (Ed.). (1974). *Slovník ukraínskoi movy* (T. 5) [Dictionary of the Ukrainian language (Vol. 5)]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Bogachkov, Ju. N. & Feldman, Ja. A. (2015). Paradigma obrazovanija dlja informacionnogo obshhestva [The paradigm of education for the information society]. *Informacijni tekhnologii i zasobi navchannja*, 49(5), 7-15 [in Russian].
- Bohush, A. (2011). Nastupnist, perspektyvnist, spadkoiemnist – skladovi neperernosti osvity [Continuity, perspective, succession – components of continuity of education]. *Doshkilne vykhovannia*, 11, 11-12 [in Ukrainian].
- Chepelyk, O. (2009). Paradyhma zmin u mystetskomu osvitnomu protsesi [The paradigm of change in the artistic educational process]. *Suchasni problemy khudozhnoi osvity v Ukraini*, 5, 208-219 [in Ukrainian].
- Chumachenko, T. (2014). Synkretyzm yak kulturotvorcha intentsiia [Syncretism as a cultural intention]. *Kulturolohichna dumka*, 7, 98-103 [in Ukrainian].
- Hordash, A. M. (2019). Heneralizatsiia art-paradyhm v osvitnii metodolohii stanovlennia osnov khudozhnoi maisternosti myttsia [Generalization of art paradigms in the educational methodology of formation of the foundations of the artist's artistic skill]. *Problemy osvity*, 91, 115-123 [in Ukrainian].
- Hordash, A. M. (2020). *Formuvannia osnov khudozhnoi maisternosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of the foundations of artistic skill of future teachers of fine arts in the process of professional training]. (Ext. abstract of PhD diss.). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny, Uman [in Ukrainian].
- Khomenko, A. V. (2016). Polisemantychnist poniattia «paradyhma» u teorii naukovo-pedahohichnogo znannia [Polysemantics of the concept “paradigm” in the theory of scientific and pedagogical knowledge]. *Pedahohichni nauky*, 65, 26-35.
- Pichkur, M. O., & Sotska, H. I. (2019). Khudozhno-pedahohichna paradyhma mimezysu u navchanni maibutnikh fakhivtsiv z obrazotvorochho mystetstva na pleneri [Artistic and pedagogical paradigm of mimesis in the training of future specialists in fine arts in the open air]. *Visnyk natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstva*, 1, 384-389. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2019.167039> [in Ukrainian].
- Pichkur, M. O., Sotska, H. I., Demchenko, I. I., Korol, A. M., & Hordash, A. M. (2020) Mytets informatsiinoho pokolinnia: akademichna i tsyfrova paradyhma obrazotvorchoi pidhotovky u vyshchii shkoli [The artist of informative generation: academic and digital paradigm of fine art training in a higher educational establishment]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 79(5), 296-312.
- Shynkaruk, V. I. (Red.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovník* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv: Abrys.
- Starokozhko, O. M. (2016). Rodovi vzaiemozviazky kontseptiv “paradyhma” ta “doslidnytskyi pidkhid” [Generic relationships between the concepts of “paradigm” and “research approach”]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnogo universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky*, 1, 237-244 [in Ukrainian].
- Volynets, K. I., Volynets, Yu. O., & Stadnik, N. V. (2016). Nastupnist doshkilnoi ta pochatkovoï osvity yak umova uspishnoi samorealizatsii osobystosti [Continuity of preschool and primary education as a condition for successful self-realization of the individual]. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 40(4), 84-88 [in Ukrainian].

Одержано 09.05.2022 р.

УДК 378.011.3-051:73/76]:37.016:75
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273165

Віктор Бабенко, м. Полтава
ORCID: 0000-0003-1468-3626

Олена Перепелиця, м. Полтава
ORCID: 0000-0001-8368-8311

НАВЧАЛЬНИЙ РИСУНОК У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено особливості вивчення дисципліни «Рисунок» у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Акцентовано, що навчальний рисунок – фундамент професійної підготовки майбутніх фахівців і основа всіх різновидів образотворчої діяльності. Виявлено негативний вплив застосування гаджетів у процесі навчання рисунку. Доведено його феноменальність у становленні візуального сприйняття в умовах активного інформаційного простору. Порушено нагальні проблеми екології мислення, гігієни сприйняття інформації, розвитку динамічного образного мислення особистості.

Ключові слова: майбутній учитель образотворчого мистецтва; професійна підготовка; навчальний рисунок; специфіка; технічні прийоми; художні засоби.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства не втрачають актуальності проблеми пошуку ефективних методів навчання образотворчої діяльності, стимулювання пізнавальної активності особистості, накопичення нею досвіду художньої творчості. Держава вимагає від майбутніх учителів образотворчого мистецтва високого рівня професійної підготовки, знання та розуміння сутності мистецтва, гнучкості та здатності творчо вирішувати широке коло завдань у мінливих освітніх умовах сьогодення.

Однією з фундаментальних дисциплін у фаховій підготовці вчителів образотворчого мистецтва є «Рисунок». При її вивченні студенти пізнають основи образотворчої грамоти, розвивають об'ємно-просторове, композиційне, творче мислення, опановують технічні прийоми й художні властивості рисунка і, як наслідок, вільно використовують рисунок як засіб висловлювання власної думки в будь-якому виді художньо-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Її теоретичні та методичні аспекти представлено в доробку учених, педагогів, мистецтвознавців: А. Бондарева, Є. Ігнат'єва, В. Зінченко, Д. Кардовського, В. Козлова, Г. Орловського О. Піддубної та ін. (Піддубна, 2012, «Педагогічний малюнок»). Засоби оптимізації художньо-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів вивчали Н. Анісімов, Г. Беда, М. Кириченко, В. Кузін, М. Маслов, Т. Міхова, М. Резниченко, Г. Смирнов, А. Терент'єв та ін. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів-художників досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, О. Кайдановська, Л. Покровщук, Т. Стрітьєвич, О. Ткачук та ін. (Піддубна, 2012, «Педагогічний малюнок»). Заслуговують на увагу дослідження Т. Батієвської, Л. Бичкової, І. Мужикової, О. Каленюк, Ю. Мохіревої, Т. Саєнко та ін. щодо формування фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Saïenko, Batiievskã, & Mokhirieva, 2022).

Сучасні методи викладання рисунка як базової навчальної дисципліни художньої освіти є предметом наукового дослідження В. Сухенко (2004). Рекомендації щодо поетапного освоєння мистецтва короткострокового рисунка зі значним обсягом наочного матеріалу подано в науково-методичному посібнику Е. Серпіонової (2009).

Мета статті – виявити проблемне поле викладання навчального рисунку в процесі професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва в контексті розвитку новітніх інформаційно-комунікативних технологій.

Методи дослідження. Досягнення мети вимагало застосування загальнонаукових методів (теоретичний і категоріальний аналіз, систематизація, абстрагування, аналогія), які дали змогу визначити стан дослідження наукової проблеми та уточнити її ключові поняття; узагальнення власного художньо-педагогічного досвіду викладання навчальної дисципліни «Рисунок» у закладі вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальний рисунок має свою специфіку й прийоми роботи, конкретні цілі та завдання. Багаторічний досвід викладання дисципліни «Рисунок» дає змогу порівнювати й аналізувати специфіку сприйняття студентами академічного рисунка в закладах вищої освіти. Існує чіткий алгоритм засвоєння та набуття студентами певних умінь і навичок. Навчальні етапи, послідовність виконання, перелік і обсяг завдань залишаються незмінними за останні двісті років європейської образотворчої традиції. Звісно, можливі час від часу якісь «новації», але переважно задля того, щоби вкотре переконатися в їхній недоречності.

Анатомічна побудова людського тіла залишається незмінною, закони композиції та побудови рисунка, сформульовані ще за часів Доби Відродження, не втратили актуальності й зараз, виражальні засоби рисунка також не зазнали кардинальних змін. (Ці знання не допомагають дивитися, бачити та відтворювати побачене. Вони лише допомагають збагнути, чому це бачення відбувається саме так. Із малюнком художник завжди зостається сам-на-сам і творчість є наслідком реалізації суб'єктивних умінь, а набуті теоретичні знання послуговуються її осмисленню) (Бабенко, Маслово, 2021).

Рисунок це – мова зображень. Як і будь-яку іншу мову її належить вивчати. Вивчати наполегливо, постійно, сумлінно і послідовно, що викликає у початківців неабиякі труднощі. У процесі навчання рисунка формується візуальне сприйняття, що зумовлює розмежування теоретичних знань образотворчої грамоти та практичних умінь рисувати. Процес «споживання» створеного артефакту кардинально відрізняється від процесу його створення. Знати ще не означає – вміти. Тому теорія рисунка – це набута емпіричним шляхом і структурована *postfactum* практика рисування, дидактична основа якої існує переважно в усній фаховій художній традиції. Зауважимо, що кожний студент має свій власний, унікальний і неповторний досвід опанування рисунку, викладач не в змозі вчитися замість нього, а може лише скеровувати та коригувати перебіг процесу навчання (бажано не плутати процес навчання рисунка з викладенням теоретичних основ образотворчої грамоти) (Піддубна, 2012, «Значення

начерків»). Окрім того, у практичній образотворчій діяльності виникає ситуація, коли до існуючої відповіді (наявний об'єкт зображення) належить визначати та створювати «умови задачі» його відтворення в рисунку, які потребують вирішення на кожному етапі роботи над рисунком.

Відомо, що наше сучасне життя наповнено різноманітними технологіями (фото, кіно, голограма, мультимедіа тощо), тому природно постає запитання про необхідність і важливість опанування навчального рисунка майбутніми вчителями образотворчого мистецтва. Візуалізація оперативної інформації має давні витоки, але останнім часом вона набула динамічного характеру. Інтернет, сучасні гаджети, 3D, 4D, 5D-моделювання урізноманітнили й розширили віртуальний інформаційний простір, де домінує візуалізація. Поступово визріла проблемна зона наслідків тотальної візуалізації інформації.

У педагогіці образотворення постали питання, котрі тривалий час вважались не суттєвими та давно вирішеними в межах класичної парадигми викладання рисунка, що сягає доби Відродження. Показово, що за умови відсутності гаджетів ця парадигма й нині залишається оптимальною. Але чимало з того, що в її параметрах було загальноновизнаним і не потребувало пояснень із появою комп'ютерної техніки несподівано стало на заваді ефективному опануванню академічного навчального рисунку. До прикладу, активне використання студентами різноманітних електронних пристроїв замість начерків і ескізів у процесі навчального рисування, що своєю чергою змінило акценти в поданні дидактичного матеріалу для практичного застосування (Батієвська, 2021). Спостерігаємо обмеженість і неадекватність сприйняття зображення щодо його відтворення засобами образотворення під час навчання. В процесі подолання нових труднощів авторові довелося дещо переосмислити методику подання матеріалу з практики рисування. Потреба пояснювати й обґрунтовувати очевидне в межах класичних засад викладання рисунку сприяла виявленню реперних точок недостатності традиційних підходів щодо самого процесу образотворення.

Найочевидніше, що фото – миттєве зображення, а рисунок – наслідок і результат тривалого образотворчого процесу. На

відміну від миттєвого фото рисунок містить у собі розгорнуту в часі історію його створення, що виражається в концентрованому узагальненому образі зображуваного, а фото – мить, яку зловили (Бабенко, & Маслова, 2021). Звідси фото і рисунок мають різні «взаємини» з натурою. Рисунок – тривалий інтелектуальний процес практичного відтворення побаченого і має свої специфічні труднощі. За відомим висловом, художник відтворює не бачення, а його розуміння, в основі якого суб'єктивне переосмислення об'єктивних даностей. І тут ми наражаємось на екран айфона, котрий постає «посередником» між натурою та її відтворенням. На відміну від об'ємності реальних об'єктів, суцільних у тривимірному просторі, на моніторі айфона маємо двовимірну проєкцію, тобто те ж саме фото – плоске, позбавлене будь-якої об'ємності. Студенти-художники, користуючись айфоном, позбавляють себе можливості графічної оповіді про форму, а обмежуються її зображенням, тим, який бачать на моніторі, – плоским і нейтрально-докладним. Відбувається не креативний процес переведення об'ємних предметів у середовищі на умовну площину паперу, а механічне клонування двовимірного зображення на моніторі на двовимірну поверхню аркуша. Однак завдання навчання процесу рисування полягає не в буквальному клонуванні, а в осмисленому відтворенні об'єктів зображення (Батієвська, 2021).

Назвемо й інші проблеми «екранного» малювання. Передусім це деформація пропорційних співвідношень на екранах гаджетів, а також деформація перспективи об'єктивом айфона, а отже, й викривлення її сприйняття.

Створюючи рисунок, необхідно дотримуватись простого правила – відстань до природи мусить удвічі перевищувати розмір природи. За цих обставин маємо змогу «охоплювати оком» всю природу цілком і одразу. Інакше майбутній художник оглядає її фрагментарно і вже з цих фрагментів вибудовує ціле, що потребує певного досвіду. Перед початківцями постають додаткові, не завжди усвідомлювані складнощі, якими вони часто нехтують і навіть не намагаються їх долати. За цієї непевності гаджети ніби допомагають виконати рисунок, але спотворюють на моніторі фактичні пропорційні співвідношення до карикатурних на

користь чіткості зображення, незважаючи на близькість зображуваного об'єкта.

Викладачеві належить постійно звертати увагу студентів на вади екранних зображень, наочно показувати деформації пропорційних співвідношень, щоб уникати їх механічного перенесення на площину рисунку, а ще краще – взагалі відмовитися від «моніторного» рисування на користь розвитку просторового мислення. Підґрунтя зображення предметів на умовній двовимірній площині аркуша складають принципи та закони візуального сприйняття навколишнього світу за законами й принципами так званої лінійної перспективи (Кириченко, 2003; Полудень, & Фізер, 2018).

Зазначимо, що у практичному процесі образотворення закони лінійної перспективи мають певні обмеження. Перцептивна перспектива («перцепція» – безпосередньо і фактично сприйнята нашим мозком через зорові рецептори картина довкілля) не має власного універсального математичного аналога, але кілька більш-менш прийнятних його геометричних наближень. Перспектива – могутня зброя в арсеналі образотворення, але треба знати межі її раціонального застосування у вирішенні завдань рисунку. По-перше, ґрунтуючись на емпіричному досвіді, скажемо так: перші від нас 1-2 метри середовища ми сприймаємо як аксонометрію, далі – як лінійну перспективу, а десь за 2 кілометри – як площинну проєкцію об'єкта, себто його силует. По-друге, приблизно до дванадцятирічного віку діти не сприймають перспективність зображень, ця здатність формується поступово під впливом культурного середовища, до неї людина привчається поступово.

Постає проблема переведення хроматичного (кольорового) об'ємного зображення в ахроматичне (чорно-біле) площинне його відтворення. Кольорове зображується як чорно-біле, саме тут відбувається диференціація змальовування і власне створення рисунку. І якщо в першому випадку ми маємо поганий аналог фото, то другий, – і є опануванням рисунку. Його образна фактура цілковито вибудовується на визнанні неминучості умовності зображення на фактичній площині аркуша паперу (Бабенко, & Маслова, 2021).

У процесі оволодіння мовою образотворення у студентів набуває чинності переналаштування психологічних і психофізіологічних «механізмів» візуального сприйняття згідно з ними. Зазначені принципи є фундаментом знаних вітчизняних шкіл академічного рисунка – Львівської, Київської, Харківської. Попри очевидні відмінності між ними спостерігаються спільні властивості, які складають підмурок академічного рисунку, – форми та методи практичного вирішення проблеми створення зображення в умовному просторі аркуша.

Найперше – це композиція, далі – визначення головного і другорядного, потім – виявлення плановості зображення, показ розуміння форми, міра узагальненості зображення. Іноді до того долучається техніка і манера виконання (Батієвська, 2021; Піддубна, 2012, «Значення начерків»). На нашу думку, останнє не стосується безпосередньо вирішення завдання створення рисунку, а складає його естетику.

Вищесказане є лише технічною складовою і передумовою можливості створення рисунку, те, без чого робота над ним неможлива. Джерелом цілепокладання «навчання рисуванню» є не образотворче мистецтво, а образотворча діяльність. У такому сенсі образотворення – це ремесло рисунка, а не його особистісно-емоційна компонента, тому навчаються не мистецтву образотворення, а елементарній системі форм і методів бачення та відтворення побаченого в рисунку, тобто в межах європейської образотворчої парадигми – володіти навичками правильно дивитися, правильно бачити та правильно сприймати побачене.

Якщо згадати, що 90 % всієї інформації в людини складає візуальна інформація, якщо на роботу мозку кожен з нас витрачає близько 25 % від загального обсягу енерговитрат власного організму, то за цих обставин на «візуальний» її сегмент припадає до 20 % від сукупного обсягу витрат енергії нашої планетарної цивілізації. Звідси ціна і цінність візуальної інформації набуває колосальної вартісності. Постає питання: коли ціна така висока, то чи не варто оптимізувати принципи та засади «механіки» візуального сприйняття? На сьогодні питання залишається відкритим.

В. Сухенко (2004) порушив цікаві й донині не вирішені проблеми імплантації візуального сприйняття в сучасний інтелектуальний простір як його невід'ємну й органічну компоненту, синтетичного поєднання візуальної інформації та інтелектуально-аналітичного мислення; зрештою, питання вербалізації, адекватній зображенню, що передбачає зворотну відповідність, котру надають (або можуть надати?) лише новітні інформаційні технології.

Висновки. Отже, проаналізовано проблему вивчення навчального рисунка у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Рисунок забезпечує здатність утримувати нашу свідомість у межах реальності, не розчиняючись у ній. Він олюднений, що дає змогу користати його як своєрідний індикатор адекватності візуального сприйняття. Рисунок містить у собі власну історію, суцзу в часі та просторі, що дозволяє дозовано сприймати інформаційні виклики сучасності та керувати власною свідомістю.

Рисунок як одна з провідних навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має свої конкретні цілі та завдання, свою специфіку й методика роботи. У процесі вивчення рисунка студенти опановують основи образотворчої грамоти, розвивають об'ємно-просторове, композиційне й творче мислення. Освоєння технічних прийомів і художніх засобів рисунку сприяє формуванню у студентів уміння вільно використовувати його як засіб висловлення власної думки у будь-якому виді навчальної або власної художньо-творчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Основа візуального сприйняття закладається в закладах загальної середньої освіти на уроках образотворчого мистецтва. Цей процес відбувається синхронно з віковими змінами та формуванням світогляду особистості. На часі такі недосліджені феномени, як екологія мислення, гігієна сприйняття інформації, здатність до *динамічного* образного мислення, котре (чи не єдине) дає змогу не загубитися, не розгубитися, урешті-решт, не зникнути в неосяжному інформаційному потоці. На жаль, порушені питання не лише не вирішуються в мистецько-практичній діяльності школи, але й не порушуються в сучасній теорії викладання мистецтва.

Список використаної літератури

- Бабенко, В. С., & Маслова, С. А. (2021). Рисунок в контексті розвитку новітніх інформаційно-комунікативних технологій. В *European scientific discussions: The 3rd International scientific and practical conference* (p. 341-347). Rome, Italy.
- Батієвська, Т. В. (2021). Використання засобів інформаційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*, 23, 126-136.
- Дубрівна, А. П. (2006). Проблеми вдосконалення художньої підготовки майбутніх дизайнерів інтер'єру та меблів по дисципліні рисунок. В *Теорія і практика матеріально-художньої культури. VIII електронна наукова конференція: Зб. матеріалів* (с. 24-25). Харків.
- Кириченко, М. А. (2003). *Основи образотворчої грамоти*. Київ: Вища школа.
- Піддубна, О. М. (2012). Значення начерків в художньо-творчій діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 66, 110-113.
- Піддубна, О. М. (2012). Педагогічний малюнок в професійній підготовці вчителя образотворчого мистецтва. В Побірченко, Н. С. (Ред.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя: Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного ун-ту Павла Тичини* (Вип. 2(6), с. 285-290). Умань.
- Полудень, Л. І., & Фізер, І. В. (2018). Рисунок як складова фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Вісник Черкаського університету*, 7, 70-77.
- Серпионова (Варшавская) Э. Н. (2009). *Путевой БЛОКнот. Советы молодому художнику*. Одесса: ВМВ.
- Сухенко, В. О. (2004). *Рисунок: Навч. посіб.* Київ: Bonamente.
- Saienko, T., Batiievskia, T., & Mokhirieva, Y. (2022) Future fine arts teachers' professionalism formation in the department cultural and educational space. *Естетика і етика педагогічної дії*, 25, 159-169.

Viktor Babenko, Olena Perepelytsia

EDUCATIONAL DRAWING IN THE REALITIES OF MODERN OF FUTURE FINE ARTS TEACHER TRAINING

The article highlights the issue of the professional future teacher of fine arts training in the course of studying the subject "Drawing." Modern society requires future teachers of fine arts to have a high level of professional training, knowledge, and understanding of the essence of art, flexibility, and the ability to creatively solve a wide range of tasks in changing conditions. It has been established that educational drawing is the foundation of professional future art teacher training. Traditionally, educational drawing is the basis of all displays and types of artistic activity. It explains its extraordinary importance in the process of mastering visual literacy, but it is not limited in any way to the context of the development of the latest information and communication technologies. In the course of studying drawing, students master the basics of visual literacy and develop their volumetric and spatial, compositional, and creative thinking. Mastering technical tools and artistic means of drawing contributes to the ability to freely use drawing as a means of expressing one's opinion in any type of educational or personal artistic and creative activity. An educational drawing, as one of the most important means of visualization in education, has its specifics and methods of work, specific goals, and objectives. It provides the possibility of conscious and controlled creation of visual information structures, understandable from the beginning of their creation to their

completion. The drawing provides the possibility of feedback to our mind with three-dimensional thinking. Thus, it can keep our consciousness within the limits of reality without dissolving in it.

Keywords: *future teacher of fine arts; professional training; educational drawing; specificity; technical tools; artistic tools; mastery; modern realities.*

References

- Babenko, V. S., & Maslova, S. A. (2021). Rysunok v konteksti rozvytku novitnikh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii [The discipline of drawing in the context of the development of the latest information and communication technologies]. In *European scientific discussions: The 3rd International scientific and practical conference* (p. 341-347). Rome, Italy.
- Batiievskaya, T. V. (2021). Vykorystannia zasobiv informatsiinykh tekhnolohii navchannia u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Directions and features of using information educational technologies in the process of professional fine arts teacher training]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 23, 126-136 [in Ukrainian].
- Dubrivna, A. P. (2006). Problemy vdoskonalennia khudozhnoi pidhotovky maibutnikh dizaineriv interieru ta mebliv po dystsyplini rysunok [Problems of improving the artistic training of future interior and furniture designers in the discipline of drawing]. In *Teoriia i praktyka materialno-khudozhnoi kultury. VIII elektronna naukova konferentsiia: Zb. materialiv* (s. 24-25). Kharkiv [in Ukrainian].
- Kyrychenko, M. A. (2003). *Osnovy obrazotvorchoi hramoty [Basics of visual literacy]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Piddubna, O. M. (2012). Znachennia nacherkiv v khudozhno-tvorchii diialnosti maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [The importance of sketches in the artistic and creative activity of future teachers of fine arts]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 66, 110-113 [in Ukrainian].
- Piddubna, O. M. (2012). Pedahohichniy maliunok v profesiinii pidhotovtsi vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Pedagogical drawing in the professional training of a fine art teacher]. In Pobirchenko, N. S. (Ed.), *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: Zb. nauk. pr. Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu Pavla Tychyny* (Vol. 2(6), p. 285-290. Uman [in Ukrainian].
- Poluden, L. I., & Fizer, I. V. (2018). Rysunok yak skladova fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Drawing as a component of the professional training of the future teacher of fine arts]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 7, 70-77 [in Ukrainian].
- Saienko T., Batiievskaya T., Mokhirieva Y. Future fine arts teachers' professionalism formation in the department cultural and educational space. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, 25, 159-169 [in Ukrainian].
- Serpionova (Varshavskaia) E. N. (2009). *Putevoi BLOKnot. Sovety molodomu khudozhniku [Travel notepad. Tips for a young artist]*. Odessa: VMV [in Russian].
- Sukhenko, V. O. (2004). *Rysunok: Navch. posib. [Drawing: Training manual]*. Kyiv: Bonamente [in Ukrainian].

Одержано 27.08.2022 р.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В РОБОТІ З ДИТЯЧИМ ХОРОМ

У статті розкрито особливості формування компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором. Доведено, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дитячим хором має бути творчо спрямованою, враховувати індивідуальні можливості студентів, містити музично-теоретичні й виконавські освітні компоненти, включати підготовку вчителя-музиканта до різних видів і форм вокально-хорової роботи з дітьми різного шкільного віку, в якій він виступатиме в ролі виконавця, концертмейстера, акомпаніатора та ілюстратора. Наголошено, що сучасна школа потребує нових форм і методів організації музичної діяльності школярів, які сприятимуть розвитку музичної культури та інтересу учнів до музичної творчості.

Ключові слова: *підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва; формування компетентності в роботі з дитячим хором; вокально-хорова робота; вікові особливості музичного розвитку; дитяча музична творчість.*

Постановка проблеми. У державних документах України наголошується на тому, що сучасні вчителі музичного мистецтва мають у своїй творчій педагогічній діяльності не тільки формувати музичну культуру молодого покоління, але й розвивати традиції українського музичного виховання. Особлива увага в сучасній мистецькій освіті ХХІ століття спрямована на проблеми формування компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в роботі з дитячим хором, адже саме дитячий хоровий спів упродовж століть був найбільш популярним і доступним видом дитячої музичної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджувалася багатьма відомими вченими. Особливості їхньої підготовки до вокально-хорової роботи в закладах загальної середньої освіти України розглядали у своїх роботах І. Зеленецька, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка,

Н. Попович, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Сбітнева, Т. Смирнова, В. Черкасов, О. Щолокова та ін. (більш детальний аналіз наукової літератури з проблеми див. у нашому дослідженні (Юнда, 2021)). Однак динамічно змінювані соціально-економічні й культурні умови потребують нових досліджень, які будуть враховувати стан розвитку суспільства, стратегію реформування вітчизняної освіти та вимоги міжнародних стандартів.

Метою статті є дослідження особливостей формування компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором.

Методами дослідження обрано теоретичний аналіз – для уточнення сутності поняття «формування компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва»; систематизацію, який дав змогу виявити особливості формування найбільш вагомих компетентностей у Новій українській школі; прогностичний аналіз уможливив визначення перспектив підвищення якості підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Провідний вітчизняний науковець у галузі педагогіки мистецтва Л. Масол (2006) акцентує увагу на необхідності формування компетентності вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором, яка є важливим складником його професійного розвитку. Цей процес є складним і поетапним, спрямованим на формування вокально-хорових знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Він повинен забезпечуватися відповідною науково-методичною системою (формами, методами і способами навчання) та сприяти розумінню студентами завдань сучасної музично-педагогічної освіти, принципів і методів музично-естетичного виховання школярів, набуттю навичок використання сучасних методів вокально-хорового навчання в практичній роботі (с. 24-27).

Професор, відомий знавець специфіки роботи з дитячими хоровими колективами Л. Сбітнева (2011) переконливо доводить, що у вищому закладі освіти майбутній учитель музичного мистецтва має отримати підготовку до різноманітних видів і форм творчої вокально-хорової роботи з дітьми різного шкільного віку, де він буде виступати водночас у ролі виконавця, концерт-мейстера, акомпаніатора та ілюстратора. Такі навички необхідні в

педагогічній діяльності майбутнього фахівця, адже він розвиватиме в учнів асоціативно-образне мислення, емоційну сферу, творчу уяву, загальні та спеціальні музичні здібності, позитивні особистісні якості (с. 161-167).

В іншій науковій статті Л. Сбітнева (2010) розкриває широкий діапазон професійних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідних для ефективною творчої роботи з дитячим хором, а саме:

- мислити художніми образами дитячих хорових творів, володіти інтонаційно-образною мовою вокально-хорового мистецтва;
- моделювати творчий процес на заняттях, спираючись на здобутий музично-творчий і вокально-хоровий досвід учнів;
- знати сутність вокально-хорової роботи зі школярами та сучасний стан дитячого вокально-хорового виконавства в країні;
- усвідомлювати особливості вокально-хорової роботи з дітьми різного шкільного віку;
- уміти створювати емоційні ситуації на вокально-хорових заняттях, стимулювати дитячу музичну творчість;
- бути обізнаним із новими принципами та методами в галузі музичної педагогіки тощо (с. 27-33).

Професор В. Черкасов (2014) наголошує, що важливими компонентами професійного становлення майбутніх фахівців є спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на вокально-хорову діяльність з учнями та усвідомлення вагомості вокально-хорового виховання в розвитку здібностей школярів. Не менш значущими є набуття знань, навичок практичної вокально-хорової роботи, здатність до створення емоційних ситуацій у процесі роботи над художніми образами вокально-хорових дитячих творів. Когнітивний і емоційний компоненти вчений вважає фундаментальними саме в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже вони спроможні виявляти сутність особистості музиканта-педагога (с. 250-262).

Компетентність учителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором є новою сучасною одиницею виміру підготовленості фахівця до професійної музично-педагогічної діяльності. Ми розуміємо досліджувану компетентність як складник

професійної компетентності, динамічне інтегративне особистісне утворення, що характеризує здатність застосовувати знання, уміння, навички й особистісні творчі якості в процесі вокально-хорової роботи з дитячим хором, що виявляється в: умінні використовувати вокально-хорові навички у вокально-хоровій роботі; здійснювати художньо-педагогічний аналіз творів; усвідомлювати стиль виконання різножанрових вокально-хорових творів для дитячих хорів; урахувати особливості розвитку дитячого голосу, види вокально-хорової роботи з дитячим хором; володіти методиками розвитку дитячого голосу, знаннями про специфіку організаційної роботи в дитячому хорі; уміти доносити до свідомості дітей смисл і розкривати художній образ вокально-хорових творів з допомогою різноманітних засобів вокально-хорової виразності (Юнда, 2021, с. 9-10).

Аналіз освітньо-професійних програм «Середня освіта. Музичне мистецтво», розроблених в університетах України, переконує в тому, що компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором формується під час вивчення таких освітніх компонентів: «Методика музичного виховання», «Хорознавство та методика роботи з хором», «Диригування», «Вокальний клас», «Хоровий клас», «Практикум роботи з хором», «Фортепіано» та ін. Ці навчальні дисципліни спрямовано на формування професійних специфічних навичок, розвиток творчих здібностей, необхідних майбутньому фахівцеві у вокально-хоровій діяльності.

Варто підкреслити важливість циклу музично-теоретичних дисциплін, які формують у майбутніх учителів знання про історію становлення музичного мистецтва, розуміння музичних жанрів і стилів, здатність до аналізу форми твору, засобів художньої виразності, визначення його тонального та ладо-функціонального плану тощо. Неабияку роль у майбутній вокально-хоровій діяльності вчителя відіграє вміння підбирати акомпанемент до мелодій пісні, інтерпретувати художні образи музичних творів, усвідомлювати їх сенс і педагогічний потенціал.

У процесі вивчення таких дисциплін, як «Методика музичного виховання», «Хорознавство та методика роботи з хором», «Основи вокальної методики», «Практикум роботи з

хором», «Практикум шкільного репертуару» та інших у студентів формуються уявлення про специфіку, принципи, методи та прийоми вокально-хорової роботи зі школярами різного віку, етапи роботи над вокально-хоровими творами, вміння аналізувати вокально-хорові твори, усвідомлювати кожну музичну фразу в контексті художнього образу та реалізовувати знання на практиці (Олексюк, 2006, с. 32-39). Не викликає сумнівів, що вищеназвані дисципліни вдосконалюють у студентів педагогічні, вокально-хорові, вокально-слухові та виконавські навички, сприяють розвитку здатності до самостійної роботи над розкриттям художніх образів вокально-хорових творів.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що тісна взаємодія вокально-хорових та інструментально-виконавських дисциплін є важливою умовою якісної професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором. Так, у репертуарних планах із індивідуально-практичних дисциплін («Вокальний клас», «Диригування», «Основний музичний інструмент») враховуються індивідуально-типологічні, психологічні та художньо-естетичні особливості розвитку студентів, рівень виконавської підготовки майбутніх фахівців, володіння ними вокальною, диригентською та інструментальною техніками.

Основним завданням вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування вокально-хорових знань і навичок та вміння застосовувати їх у практичній вокально-хоровій діяльності з дитячим творчим колективом. Майбутні вчителі музичного мистецтва повинні розуміти жанрові особливості дитячих вокально-хорових творів, здійснювати їх детальний художньо-педагогічний аналіз; знати сучасні методики розвитку та охорони дитячих голосів, усвідомлювати принципи і методи організаційно-методичної роботи зі школярами; володіти методами розвитку інтересу до творчої діяльності в дитячому шкільному колективі (Падалка, 2008, с. 63-69).

Безперечно, формуванню компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором сприяє виробнича педагогічна практика, у ході якої створюються реальні

умови для апробації теоретичних знань і практичних умінь і навичок, творчого пошуку і розвитку ініціативності у вокально-хоровій діяльності; студенти набувають досвіду самостійної роботи з дитячими колективами (хорами, вокальними ансамблями, малими формами); переживають перші успіхи і невдачі, що впливає на модальність мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до роботи з дитячим хором.

Висновки. Отже, сформованість компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в роботі з дитячим хором є важливою умовою розвитку музичної культури молодого покоління; професійна підготовка фахівців має бути творчо спрямованою, враховувати індивідуальні можливості кожного студента, рівень сформованості його музично-теоретичної та виконавської компетентності; включати підготовку вчителя-музиканта до різних видів і форм творчої вокально-хорової роботи з дітьми різного шкільного віку, в якій він виступатиме в ролі виконавця, концертмейстера, акомпаніатора та ілюстратора.

Вважаємо **перспективним** пошук шляхів залучення школярів до багатих традицій вокально-хорової культури України та розвитку їхнього інтересу до музичної творчості.

Список використаної літератури

- Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика: Монографія*. Київ: Промінь.
- Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка: Навчальний посібник для студентів ВНЗ культури і мистецтв*. Київ: КНУК.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва*. Київ: Освіта України.
- Сбітнева, Л. М. (2010). Напрямки професійної підготовки майбутніх учителів музики до практичної роботи в загальноосвітній школі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 22(209), 27-33.
- Сбитнева, Л. Н. (2011). Формирование профессиональных музыкальных компетенций будущих учителей музыки. В *Интегративная психология и педагогика в полиэтническом регионе: Сборник материалов международной конференции*. (Вып. 6, с.161-167). Майкоп: Изд-во О.Г. Магарина.
- Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти: Підручник*. Кіровоград: КЛПІ.
- Юнда, В. В. (2021). *Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором* (Автореф. дис. канд. пед. наук). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ.

Viktoria Yunda

FEATURES OF FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHER'S COMPETENCE IN WORKING WITH CHILDREN'S CHOIR

The article reveals the peculiarities of the formation of future music teachers' competence in working with children's choirs. It is emphasized that the formation of future professionals' competence is an essential condition for the development of the musical culture of the younger generation, children's interest in the traditions of the musical culture of the Ukrainian people's creative music, and vocal and choral work in children's choir promotes musical abilities and emotional sphere. It is proven that the professional training of future music teachers to work with children's school choirs should be creative, taking into account individual capabilities, music theory, and performance training of students. It is revealed that the future music teacher must be prepared for various types and forms of creative vocal and choral work with children of different school ages, in which the future music teacher will perform as an educational institution, accompanist, accompanist, and illustrator.

It is emphasized that the modern school needs new forms and methods in the organization of musical activity for schoolchildren, which will promote the development of musical culture and interest of pupils in musical creativity.

Keywords: *preparation of the future music teacher; formation of competence in working with children's choir; vocal-choral work; vocal-choral repertoire; age features of musical development; children's musical creativity.*

References

- Masol, L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka: Monohrafiia [General art education: theory and practice: Monograph]*. Kyiv: Promin [in Ukrainian].
- Oleksiuk, O. M. (2006). *Muzychna pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ kultury i mystetstv [Music pedagogy: Educational manual for students of the University of Culture and Arts]*. Kyiv: KNUK [in Ukrainian].
- Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva [Art pedagogy]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Sbitnieva, L. M. (2010). *Napriamky profesiinnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky do praktychnoi roboty v zahalnoosvitnii shkoli [Directions of professional training of future music teachers for practical work in secondary schools]*. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 22(209), 27-33 [in Ukrainian].
- Sbitneva, L. N. (2011). *Formirovanie professionalnyh muzykalnyh kompetencij budushhih uchitelej muzyki [Formation of professional musical competences of future music teachers]*. In *Integrativnaja psihologija i pedagogika v polijetnicheskom regione: Sbornik materialov mezhdunarodnoj konferencii*. (Vol. 6, p. 161-167). Majkop: Izd-vo O. G. Magarina [in Russian].
- Cherkasov, V. F. (2014). *Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: Pidruchnyk [Theory and methodology of music education: Textbook]*. Kirovohrad: KLPI [in Ukrainian].
- Yunda, V. V. (2021). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do roboty z dytiachym khorom* (Ext. abstract of PhD diss.). DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka». Starobilsk [in Ukrainian].

Одержано 08.06.2022 р.

УДК 378.091.011.3-051:78]:[785.1.09.071.5:005.336.4
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273175

Едуард Головашич, м. Полтава
ORCID: 0000-0001-6343-594X

Віталій Скакун, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-4172-1942

Юрій Кириченко, м. Полтава
ORCID: 0000-0003-2175-0786

«ОРКЕСТРОВИЙ КЛАС» У СИСТЕМІ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО»

У статті йдеться про особливості ансамблевої гри в групах оркестрових інструментів у складі симфонічного оркестру. Автори статті показують, що в Європі існує низка спеціалізованих навчальних закладів, де виконавці поділяються на оркестрових інструменталістів, камерних виконавців і солістів. Відповідно до цих досить конкретних спеціалізацій пропонується чималий перелік вузькоспеціалізованих занять, бо не кожний оркестрант зможе стати викладачем або солістом-виконавцем. Майбутнім артистам оркестру в окремих групах інструментів варто усвідомити, що для злагодженої гри потрібно глибоко вивчати тембр звуку свого інструменту та його можливості, бути уважним до тембрового забарвлення виконавців, з якими безпосередньо відбувається синхронізація під час гри в оркестрі, та вміння адаптуватися до різних груп інструментів під час спільного соло.

***Ключові слова:** оркестр; оркестровий клас; група інструментів; заклад вищої освіти; структурний аналіз; оркестрове виконавство.*

Постановка проблеми. Становлення та розвиток системи професійної освіти є складним і багаторівневим процесом, який багато в чому визначається історико-культурним контекстом. Сучасна професійна музична освіта потребує розробки освітніх стандартів, освітніх програм різних рівнів. Ефективна реалізація стандартів і освітніх програм можлива за умови винайдення та впровадження сучасних педагогічних технологій, зокрема навчання виконавської та оркестрової майстерності. Оркестрове виконавство в Навчально-науковому інституті культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» цілеспрямовано розвивається в системі професійної підготовки оркестрових диригентів і артистів оркестру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки музиканта-оркестранта вивчалася в контексті дослідження різних аспектів оркестрового мистецтва такими вченими, як В. Білоус (2009), І. Єрмак (2020), Г. Куколь (1991), М. Черкашина (1991), О. Шадріна-Личак (2011), О. Шумська (2018), Ю. Шутко (2021). І. Цебрій (2019) та ін. Переважна більшість наукових праць містять загальний огляд історії розвитку інструментів симфонічного оркестру від винайдення до сьогодення, що відкриває читачеві цілісну картину їхньої еволюції, але не дозволяє детально розглянути окремо взятий інструмент.

Мета статті полягає у виявленні особливостей ансамблевої гри в групі однорідних інструментів у складі симфонічного оркестру.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання завдань статті застосовано низку специфічних методів, що сприяли дослідженню особливостей ансамблевої гри в групі однорідних інструментів у складі сучасного симфонічного оркестру в контексті еволюції стилю виконавства: *метод аналогії* для проведення паралелей між групами однорідних інструментів у складі оркестрів різних епох; *структурний аналіз* – для дослідження специфічної структури симфонічного оркестру та місця в ньому групи однорідних інструментів; *термінологічної селекції* – з метою відбору, уточнення й осучаснення окремих музичних термінів.

Виклад основного матеріалу. В закладах вищої музичної освіти у пострадянських країнах ми зустрічаємо розділення на кафедри за принципом поділу на вокалістів, інструменталістів і диригентів і далі – за більш вузьким напрямом виконавської діяльності. Інструменталістів виховують як сольних виконавців і всі звітні й академічні концерти проводяться під акомпанемент фортепіано. Пов'язані з оркестровою грою активності обмежуються відвідуванням симфонічного або духового оркестрів (часто за бажанням або на базі внутрішніх конкурсних прослуховувань) два рази на тиждень, а також участю у 2-4 концертах на рік у складі оркестру. В результаті дістати практики оркестрового виконання можуть не всі студенти-оркестранти, а лише ті, які мають доступ до занять в оркестрі й набувають культури гри в оркестрі у процесі власного досвіду (Шутко, 2021, с. 10).

У країнах Західної Європи, до прикладу, спостерігаємо розділення за видами виконавського спрямування. Нижче ми надаємо перелік сайтів європейських закладів вищої освіти, де є поділ виконавців на оркестрових інструменталістів, камерних виконавців і солістів (в окремих вишах прийнято більш детальний розподіл, наприклад, на виконавців церковної музики або барокової музики). Відповідно до цих досить конкретних спеціалізацій існує перелік занять і вузькоспеціалізованих активностей:

- Ганноверська вища школа музики – <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/>;
- Вища школа музики в Берліні – <https://www.hfm-berlin.de/studium/studienfaecher/quer-floete/>;
- Дрезденська Вища школа музики імені Карла Марії фон Вебера – <https://www.hfmd.de/studium/blasinstrumente/floete/>;
- Державна вища школа музики в Гамбурзі – <https://www.hfmt-hamburg.de/musik/blaeser/floete/>;
- Музична академія імені Гражини і Кейстута Бацевич у Лодзі – www.amuz.lodz.pl;
- Музична академія імені Ігнація Яна Падеревського в Познані – <https://amuz.edu.pl>;
- Музична академія імені Кароля Ліпінського у Вроцлаві – <https://amuz.wroc.pl/flet-4103>;
- Національна вища консерваторія музики і танцю в Ліоні – <http://www.cnsmd-lyon.fr>;
- Королівська консерваторія в Мадриді – <https://rcsmm.eu> та багато інших.

Автори дослідження особисто були присутніми на майстер-класах музикантів найкращих симфонічних оркестрів світу (Денис Буряков – Лос-Анджелеська філармонія, Еммануель Паю – Берлінська філармонія, Софія Віланд – симфонічний оркестр Маріїнського театру, Жульєн Беаудіме – соліст оркестру військово-повітряних сил в США та ін.), які проводилися в рамках флейтового фестивалю «Flautissimo» в Римі 29-30 жовтня 2021 року.

Під час майстер-класу Емануель Паю підтвердив, що на конкурсних прослуховуваннях в оркестри перевіряють такі вміння:

- грати в оркестрі злагоджено, чисто інтонувати;

- зіграти всі ноти вчасно, ритмічно з правильними штрихами;
- «прочитати» текст з аркуша одразу, виконавши всі зазначені нюанси й агогічні відхилення;
- бути гнучким в інтерпретуванні твору та вміти миттєво виразити у грі побажання диригента;
- не наполягати на своїй думці щодо інтерпретації виконуваного музичного твору.

Вищезазначеним ключовим моментам, на жаль, виконавці не часто приділяють належну увагу на етапах навчання в закладах передвищої та вищої освіти, хоча це базові вміння й вимоги, відомі музикантам-оркестрантам.

Гра в симфонічному оркестрі розпочинається з настроювання оркестру. Протягом багатьох століть питання строю оркестру та частота еталонної ноти «ля» зазнавали незначних змін і модифікувалися. Багато хто (навіть викладачі) рекомендують студентам займатися з тюнером, але це програшний варіант. Звук – складне фізичне явище, він має різні характеристики. Наше вухо вкрай чутливе до тембру звуку та до його обертонів.

Завдяки наявності різного спектру обертонів, людина сприймає один і той самий звук по-різному. Часто трапляються ситуації, коли інструменталісти окремо з тюнером грають в одній частоті, а під час спільної гри здається, ніби один тон має різну частоту звучання (Цебрій, 2019, с. 205). Із цього випливає важливий висновок – для злагодженої гри в групі струнно-смичкових або духових інструментів симфонічного оркестру потрібно глибоко вивчати тембр звуку свого інструменту та його можливості; бути уважним до тембрового забарвлення інших інструментів, із якими відбувається синхронізація під час гри в оркестрі, та вміти адаптуватися до різних груп інструментів під час спільного соло. Отже, тембр звуку має неабиякий вплив на ансамбль, стрій і характер звучання струнно-смичкових або духових інструментів в оркестрі.

Багато наукових праць присвячено володінню інструментом і його тембровою палітрою, формуванню звуку, використанню напрацювань вокальної «постановки» видобування звуку. Сьогодні в перекладі доступні: «Fontegara...» С. Ганассі (1535),

«Основи...» Ж.–М. Оттетера (1707), «Досвід...» Й. Й. Кванца (1752) і «Повчання...» Й. Г. Тромліца (1971) (Шутко, 2021, с. 11).

При звукоутворенні вкрай важливо сформувавши звук, насичений обертонами аби отримати широкий спектр частоти звучання. В такому разі звук матиме більше шансів прозвучати в ансамблі з оркестром і співпадати в коливаннях звукової хвилі. За умов формування «вузького» за тембром звуку виконавець має шанс взагалі не потрапити в консонанс із жодним інструментом, але водночас знаходитись у межах «зеленої» зони тюнера. Техніка володіння тембром інструменту допомагає керувати звуком і створювати найбільш влучні поєднання в ансамблевій грі, при «soli» й навіть у сольному виконанні.

Кожен інструмент є пристроєм із рухливою інтонацією. Так, якщо при видобуванні звуку на духовому інструменті збільшити кут подачі повітря (подавати повітря більше до низу), то отримаємо легке пониження звуку. Схожого ефекту можна досягти «завернувши» духовий інструмент на себе, зменшуючи отвір, у який подається повітря, тоді отримуємо більш помітне пониження звуку. І навпаки, якщо губи злегка витягнути вперед, можна мінімально підвищити сам тон, а «відвернувши» інструмент від себе – підвищити звук максимально на 0,25 тону.

Посібники та праці з проблеми майстерності виконавців на духових інструментах наголошують на тенденції зміни звуковисотності тону під час поступової зміни динаміки та / або темпу, спостерігається також тенденція до пониження останнього звуку фрази у зв'язку з припиненням подачі дихання (М. Черкашина, Г. Куколь, 2011, с. 99). Для якісної, злагодженої гри в групі інструментів в оркестрі виконавець має завжди пам'ятати вищезазначені нюанси та дуже уважно слухати тих, хто поряд, а також чути й відчувати себе в оркестрі.

Під час спілкування з музикантами національних симфонічних оркестрів України (Ігор Єрмак, Сергій Неугодніков, Анатолій Воробей, Володимир Турбовський, Інна Горобець та ін.) виявилось, що переважна більшість артистів-флейтистів, граючи в оркестрі, використовують «додаткову аплікатуру». Наприклад, нота фа³ завжди виконується за допомогою 3 пальця правої руки (замість 4 пальця) для досягнення правильної

звуківисотності тону; ноту мі³ виконують без 5 пальця правої руки на відміну від стандартної аплікатури. Для ноти до-дієз³ (у разі суттєвого завищення тону) додають 2, 3 та 4 пальці правої руки (іноді навіть 3 і 4 пальці лівої руки разом із правою). До звичайної аплікатури ноти соль-дієз³ додають 3, 4 пальці правої руки. Для ноти мі-бемоль² традиційна аплікатура використовує всі пальці, крім 2 пальця лівої руки, проте для злагодженої гри в групі дерев'яних духових інструментів слід натискати і цей клапан.

Стрій у групі оркестрових інструментів залежить від майстерності застосування прийому «вібрато». До речі, цей нюанс гри часто недооцінюють. Потрібно звертати увагу на свою партію та співвідносити її з інструментами, які звучать паралельно. Струнники зазвичай «фарбують» свій звук легким «вібрато» в середині тону і якщо виконавець буде грати «рівним» звуком (без вібрато), то слухач відчуватиме різницю в тоні звуку (Єрмак, 2020, с. 181).

Варто бути дуже уважним до прийому «вібрато», адже надмірне його вживання теж може призвести до відчуття «строкатої» гри. У виконавській практиці симфонічного оркестру часто зустрічаються «хорали» духових (або лише дерев'яних) інструментів. Такі місця (у переважній більшості) слід грати без «вібрато» і дуже уважно дослухатися до кожного тону всього акорду. Іноді виконавці, які безпосередньо впливають на висоту звучання певної ноти, керуються закономірності інтонування ступенів ладу, відомих ще за доби Середньовіччя й актуальних донині. Однак головне в оркестрі – слухати звучання кожного інструмента й чути себе в акорді (Шумська, 2018, с. 75).

Динаміка та агогіка. Динамічні нюанси симфонічного оркестру дещо відрізняються від нюансування сольного виконавця (окрім того, що динамічний план оркестру пов'язаний з концертною та репетиційною залами, вподобаннями диригента, епохою виконуваного твору тощо). Якщо більш детально дослідити термінологію динамічних нюансів, можна дійти висновку, що за значенням вони ближчі до характеру гри, ніж до гучності. Так, *forte* дослівно перекладається з італійської як «сильно». Звідси сприйняття динамічних позначень виходить за межі гучності звучання. Так, у партитурі Клода Дебюссі «Післяполуденний

відпочинок Фавна» флейта виконує велике соло на «р, dolce». Відомо багато зразків виконання симфонічної поеми найкращими музикантами світу і жоден флейтист не грає його «тихо» порівняно зі звучанням симфонічного оркестру. Кожен музикант має знати свій динамічний діапазон, максимальну й мінімальну динамічну виразність симфонічного оркестру та розуміти, що «піано» для соло і групи інструментів мають суттєву різницю за динамічним і тембровим забарвленням.

Слід пам'ятати про динамічну нерівномірність інструментів в різних регістрах – у верхньому все чутно в будь-якому динамічному нюансі на відміну від нижнього та початку середнього регістрів. У групі оркестрових інструментів не можна зловживати forte у верхньому регістрі (Білоус, 2009, с. 111).

До прикладу, відрізок нотного тексту написано в нижньому регістрі, на staccato і, незважаючи на piano, соло має добре прослуховуватися в оркестровому акомпанементі. В такій ситуації виконавець повинен володіти надзвичайно віртуозною технікою дихання, грою «на опорі». (побіжно зауважимо, що на сьогодні проблема дихання для інструменталістів-духовиків є відкритою). О. Шадріна-Личак (2011) наголошує на важливості розподілу дихання та фразування у грі кожного виконавця в групі духових інструментів. У місцях партитури, які викликають сумніви щодо розподілу дихання, вся група має виділити для себе спільний момент взяття дихання і грати «як один» виконавець. За винятком фрагментів, де композитор зазначив протилежне або один з інструментів виконує соло (с. 150).

За всіх умов виконання музиканту-оркестранту треба бути уважним до зміни динаміки та характеру гри, які не повинні впливати на темп. Розмаїття характерів у музиці досягається за допомогою звуковедення та фразування в межах метро-ритмічної сітки всього твору.

Оркестровий акомпанемент. На окреме слово заслуговують твори для солістів з оркестром, до яких ми відносимо й будь-які театральні вистави чи номери – хор, балет тощо. У такій ситуації всі артисти оркестру мають працювати надзвичайно зосереджено. У концертному варіанті соліст може виконати твір емоційніше й виразніше, ніж на репетиціях, що значно відрізняється від попередньої інтерпретації й навіть бачення диригента. Для

подолання таких складнощів оркестрантові необхідна навичка гри «за рукою» диригента та внутрішнє відчуття метро-ритмічної структури твору.

О. Шумська (2018) зауважує, що виконавці на струнних інструментах надають перевагу фразуванню та музичній виразності, іноді нехтуючи чіткою метроритмічністю. Більшість вокалістів схильні до розширення фермат і «високих» фрагментів своєї партії. Окрім того, солістові треба взяти дихання, що потребує певного часу (с. 63).

Звучання оркестру з хором набуває більшої наспівності та широти, між фразами з'являються цезури для дихання (якщо не використовують прийом безперервного «ланцюгового» дихання).

Балетні твори вимагають пильної уваги до темпів, зручних для артистів. При виконанні будь-якого «па» танцівник може різко змінити темп, тому оркестранти мають бути особливо уважними до диригентських жестів.

Оркестрові труднощі. На сьогодні пропонуються спеціальні видання «оркестрових складнощів», де виписано проблематичні моменти інструментальних партій симфонічного оркестру (Carl Bartuzat «Orchrsterprobenspiel flüte;» «Orchester-probenspiel», «Edition Peters» тощо). Існує безліч записів майстер-класів на платформі YouTube, спеціальні сайти, де зібрані майстер-класи найвидатніших виконавців-оркестрантів. Митці діляться ефективними прийомами подолання «складнощів» у певних творах, говорять про особливості виконання окремих фрагментів і навіть кожної ноти (Шумська, 2018, с. 64).

У закладах вищої освіти, де здійснюється підготовка до оркестрового виконавства, уведено спеціальний залік, на якому студенти мають представити декілька заздалегідь підготовлених виписок («складнощів») оркестрових соло. Під час конкурсного прослуховування претендентів на роботу в оркестр письмовий аналіз труднощів є обов'язковою умовою. Виконання такого завдання на перший погляд видається досить простим, але насправду є показником виконавської грамотності музиканта. Окрім сталих, широко відомих виписок, пропонуються методи та прийоми розв'язання проблем звуковедення, фразування, технічних нюансів виконання, аплікатурні рішення для певних комбінацій нот тощо.

Висновки. Отже, гра у групі оркестрових інструментів українських і західноєвропейських симфонічних оркестрів на сьогодні вимагає від музиканта володіння системою професійних знань, умінь і навичок. У Європі існує низка спеціалізованих навчальних закладів, де майбутні артисти діляться на оркестрових інструменталістів, камерних виконавців і солістів. Згідно з кожною конкретною спеціалізацією розроблено змістовий складник професійної музичної підготовки. Майбутнім оркестрантам необхідно глибоко вивчати темброве забарвлення свого інструменту та його можливості; бути уважним до тембру виконавців, із якими відбувається синхронізація під час гри в оркестрі; вміти адаптуватися до різних груп інструментів під час спільного соло; грамотно аналізувати оркестрові труднощі та складнощі своїх сольних партій тощо.

Зауважимо, що під час прослуховування на вакантні посади в європейські оркестри у претендентів перевіряють такі вміння: грати в оркестрі злагоджено, ритмічно, чисто інтонуючи та артикулюючи; точно «читати» нотний текст з аркуша, дотримуючись усіх нюансів і агогічних відхилень; бути гнучким в інтерпретуванні твору та вміти миттєво реагувати на побажання диригента; не наполягати на власній думці щодо інтерпретації виконуваного музичного твору та ін. Цим ключовим моментам необхідно приділяти пильну увагу в процесі професійної підготовки виконавців у закладах вищої освіти України.

Перспектива подальших досліджень. Порушена нами наукова проблема складна й недостатньо вивчена, її пріоритетними напрямками вважаємо теоретичний і порівняльний аналіз професійної освіти музикантів-оркестрантів у попередні епохи й на сучасному етапі як в Україні, так і за кордоном.

Список використаної літератури

- Білоус, В. П. (2009). *Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: Навч.-метод. посіб.* Київ: ДАККиМ.
- Єрмак, І. Ю. (2020). *Флейтове виконавське мистецтво Західної Європи XVIII століття: розвиток інструмента, техніка, репертуар.* Київ.
- Музичний калейдоскоп: збірка творів для оркестру.* (2012). Вип. 1. Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка.
- Цебрій, І. В. (2019). Класичне мистецтво в інформаційну добу. *Філософські обрії*, 42, 203-209.
- Черкашина, М., & Куколь, Г. (Ред.). (1991). *Музична культура Італії та Франції: від бароко до романтизму (проблеми стилю та міжкультурних контактів): Зб. наук. пр.* Київ: Київ. держ. консерваторія ім. П. І. Чайковського.

- Шадріна-Личак, О. В. (2011). *Безтактова прелюдія як репрезентант французького клавесинного стилю XVII – початку XVIII століття: аспекти виконавського прочитання*. (Дис. канд. мистецтвознавства). НМАУ ім. П.І. Чайковського, Київ.
- Шумська, О., Олешко, В., & Олешко Т. (Ред.). (2018). *Теорія і методика ансамблевого виконавства: Навч.-метод. посіб*. Харків: ХГПА.
- Шутко, Ю. (2021, Серпень 12). *Вирішальну роль зіграла особа педагога*. *Київський вісник*, с. 10-11.

Eduard Golovashych, Vitaliy Skakun, Yuriy Kyrychenko

**«ORCHESTRA CLASS» IN THE EDUCATIONAL COMPONENTS SYSTEM
OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF SECOND-LEVEL HIGHER EDUCATION
APPLICANTS MAJORING IN «MUSIC ART»**

The article deals with the peculiarities of ensemble playing in groups of orchestral instruments as part of an orchestra. The authors of the article show that there are a number of specialized educational institutions in Europe, where performers are divided into orchestral instrumentalists, chamber performers, and soloists. According to these rather specific specializations, there is a considerable list of highly specialized occupations, because not every orchestra player will be able to become a teacher or a performing soloist. Future artists of the orchestra in separate groups of instruments should realize that for the orchestra it is necessary to deeply study the timbre of the sound of their instrument and its capabilities, to be attentive to the timbre coloring of the performers with whom synchronization occurs directly during playing in the orchestra, and the ability to adapt to different groups of instruments during a joint solo. It should be noted that during auditions for European orchestras, the following skills are tested: playing smoothly in an orchestra, intoning; playing all the notes in time, with the correct duration and strokes; "reading" the notes immediately, performing the indicated nuances and agogics; be flexible in interpretation and be able to instantly depict the conductor's wishes in the game; not to have an opinion about the interpretation. These key points, unfortunately, are not often given enough attention by performers at the stages of training in institutions of secondary and higher education. The necessary skills for a symphony orchestra artist are: 1) the skill of pure intonation vertically and horizontally; 2) the ability to feel the dynamic balance of all participants in the ensemble playing of a flute group in a symphony orchestra; 3) the need for timbral fusion of the flute group and full sounding in different registers; 4) unity of understanding in performing strokes in groups of flutes; 5) expressiveness and brightness of phrasing of the ensemble playing of the flute group as part of the symphony orchestra; 6) metrorhythmic sense in ensemble playing; 7) collective understanding of style by a group of flautists in a symphony orchestra. All these skills in their unity will allow the group of flutes to sound like a single harmonious whole.

Keywords: *orchestra; orchestra class; group of instruments; institution of higher education; structural analysis; orchestral performance.*

References

- Bilous, V. P. (2009). *Psykhologichni aspekty formuvannia vykonavskoi khudozhnoi maisternosti: Navch.-metod. posib. [Psychological aspects of the formation of performing artistic skills: Educational and methodological manual]*. Kyiv: DAKKiM [in Ukrainian].
- Cherkashyna, M., & Kukol, H. (Eds.). (1991). *Muzychna kultura Italii ta Frantsii: vid barokko do romantyzmu (problemy styliu ta mizhkulturnykh kontaktiv): Zb. nauk. pr. [Musical culture of Italy and France: from baroque to romanticism (problems of style and intercultural contacts): Collection of scientific works.]* Kyiv: Kyiv. derzh. konservatoriia im. P. I. Chaikovskoho [in Ukrainian].
- Muzychnyi kaleidoskop: zbirka tvoriv dlia orkestru [Musical kaleidoscope: Collection of works for orchestra]*. (2012). Vyp. 1. Kirovohrad: RVV KDPU imeni Volodymyra Vynnychenka [in Ukrainian].

- Shadrina-Lychak, O. V. (2011). *Beztaktova preliudiia yak reprezentant frantsuzkoho klavesynnoho styliu XVII – pochatku XVIII stolittia: aspekty vykonavskoho prochyttannia* [Timeless prelude as a representative of the French harpsichord style of the 17th – early 18th centuries: aspects of performance reading]. (PhD diss.). NMAU im. P. I. Chaikovskoho, Kyiv [in Ukrainian].
- Shumska, O., Oleshko, V., & Oleshko, T. (Eds.). (2018). *Teoriia i metodyka ansamblevoho vykonavstva: Navch.-metod. posib.* [Theory and technique of ensemble performance: Educational and methodological manual]. Kharkiv: KhHPA [in Ukrainian].
- Shutko, Yu. (2021, August 12). Vyrishalnu rol zihrala osoba pedahoha [The personality of the teacher played a decisive role]. *Kyivskyi visnyk*, p. 10-11 [in Ukrainian].
- Tsebrii, I. V. (2019). Klasychne mystetstvo v informatsiinu dobu [Classical art in the information age]. *Filosofski obrii*, 42, 203-209 [in Ukrainian].
- Yermak, I. Yu. (2020). *Fleitove vykonavske mystetstvo Zakhidnoi Yevropy XVIII stolittia: rozvytok instrumenta, tekhnika, repertuar* [Flute performing art of Western Europe of the 18th century: development of the instrument, technique, repertoire]. Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 23.08.2022 р.

УДК 378.37.01:78

DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273179

Ює Ін, м. Київ

ORCID: 0000-0003-0808-4483

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ МИСТЕЦТВА

Проаналізовано вимоги загальної середньої освіти до навчання учнів мистецтва як детермінанти фахової методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Виявлено потенціал досягнень української педагогіки для можливого впровадження в китайську систему музично-педагогічної освіти, яка інтегрується у світовий культурний процес. Сформульовано стрижневу детермінанту успішної професійної діяльності педагога-музиканта в напрямі інтегративного навчання мистецтва учнів – поліхудожня підготовленість, що центрована на музиці з елементарним опануванням інших видів мистецтв. Виокремлено якості вчителя музики, які сприяють успіху в професії: загальнокультурні; музично-професійні (музикантські фахові та музично-педагогічні); особистісні. Уточнено змістову структуру підготовленості педагога-музиканта до навчання учнів мистецтва: художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний компоненти.

Ключові слова: майбутній учитель музики; навчання школярів мистецтва; поліхудожність; змістова структура фахової підготовленості.

Постановка проблеми. Методичні передумови підготовки вчителя музики до навчання мистецтва учнів закладів загальної середньої освіти є важливими для з'ясування сутності такої підготовки як динамічного феномена, що мобільно реагує на запити соціокультурної ситуації, а також для подальшої конкретизації власне методичних засад підготовки вчителя до художньої комунікації із сучасними школярами.

У цьому контексті суттєво те, що професійна освіта майбутніх учителів музики в музично-педагогічних університетах / факультетах сфокусована переважно на музикантській підготовці та численних фахових методиках викладання музичних дисциплін, причому як в Україні, так і в Китаї. Значно менше уваги практикою фахової підготовки приділено інтегральному чиннику попри те, що в багатьох українських вишах студенти вивчають художню культуру з методикою викладання як окрему дисципліну: увага зосереджена саме на методиці зазначеної дисципліни, а не на інтегральній цілісній підготовці студента-музиканта.

Авторка статті є громадянкою Китаю і представницею китайської системи музичної освіти, але навчається в українському університеті, вивчаючи здобутки української науки і педагогіки, котрі можуть бути впроваджені в підготовку вчителів і учнів у Китаї, звісно із збереженням національних традицій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У викладі авторського бачення порушеної наукової проблеми слід передусім звернутися до питань *інтеграції в мистецькій освіті* в контексті мистецької педагогіки і психології мистецтва та творчого процесу. Справедливо зауважити, що проблема інтеграції в мистецькій освіті не є новою і досить ґрунтовно розробляється педагогікою мистецтва. Окреслимо важливі позиції, спираючись на дослідження українських учених (Л. Беземчук, О. Боблієнко, О. Бузова, О. Гайдамака, Т. Голінська, О. Комаровська, Л. Масол, О. Просіна, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, З. Сирота, Г. Шевченко та ін.), а також на філософські та психологічні обґрунтування основ навчання мистецтва в дослідженнях китайських учених (Лю Ян, Лун Цянь, Се Юнхуэй, Ся Гаоян, Цяо Чжи, Чжоу Шеннань, Чжоу Юнь та ін.) та на деякі нормативні та концептуальні документи стосовно освіти в Китаї.

Мета статті – проаналізувати вимоги загальної середньої освіти щодо навчання учнів мистецтва як детермінанти фахової методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувались методи теоретичного аналізу для визначення сутності ключової дефініції; зіставлення позицій для виявлення сутності вимог до комплексу методичної підготовки вчителя музики в Україні та Китаї.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, в українській школі в останні роки стрімко впроваджуються концептуальні ідеї Нової української школи, у яких мистецька освітня галузь, як і всі інші, базуються на ідеї інтеграції та на наскрізному формуванні, крім суто мистецьких предметних, ще й ключових компетентностей, яких має набути випускник школи (Нова українська школа, 2016). Звернімо увагу і на дослідження О. Рудницької, яка наголошує на психологічних основах інтеграційного підходу до навчання мистецтва: «... художній синтез розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, кінестетичних), ефект їх трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта сприйняття» (Рудницька, 2005, с. 121). Л. Масол також вказує на те, що завдяки інтегруванню елементи окремих предметів, що розрізнено презентують види мистецтва, узгоджуються і поєднуються «без особливих втрат для кожного з них, і в інтегрованих курсах вони залишаються повноцінними й основними компонентами змісту, проте збагачуються іншими компонентами» (Масол 2015, с. 8); реалізація завдань інтегрованої мистецької освіти логічно відбувається завдяки поліхудожньому вихованню учнів. Цю тезу, безумовно, слід брати до уваги стосовно орієнтирів підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва.

Як справедливо зазначає Ся Гаоян, поліхудожня підготовленість майбутніх учителів музики реалізуватиметься ним безпосередньо в роботі з майбутніми учнями вже з їхньої поліхудожньої підготовки й, передусім, на заняттях музичного мистецтва (Ся Гаоян, 2019, с. 31). Зауважимо, що цей автор виносить на перший план ідею музикоцентричної інтеграції і відповідної підготовки майбутнього вчителя, що доцільно, на

наш погляд, оскільки в центрі уваги вчителя музики все ж є урок саме музичного мистецтва навіть в умовах інтеграції. Варто враховувати той беззаперечний факт, що в Україні шкільна мистецька освіта організаційно базується на двох стрижневих рівноправних предметах – музичному та образотворчому мистецтві, навколо яких інтегруються інші види мистецтва, що наче «нанизують» пізнання учнями мистецтва на ці стрижні, причому в різний спосіб, що пропонується авторами підручників.

Інтеграція в мистецькій освіті полягає не лише в міжмистецькому плані, а й визначається самою суттю *художнього образу*. На думку Г. Падалки, завдяки цілісності художнього образу, в якому органічно поєднуються емоції і раціональне начало, всі події і явища ми не лише сприймаємо розумом, а й емоційно переживаємо (Падалка, 2008, с. 8). Як стверджує О. Комаровська, «у художньому образі, що народжується через переживання у процесі художнього пізнання, акумулюється внутрішній світ особистості-митця, її ціннісні орієнтири, зміст духовної сфери» (Комаровська, 2014, с. 60). Оскільки твір мистецтва є індивідуально інтерпретованою і втіленою в художніх образах багатогранною життєвою реальністю, остільки в процесі пізнання особистість занурюється через твір у те, в який спосіб і яку саме реальність відчував і втілював автор. Тобто інтегрування саме в такий спосіб поширюється й за *межі мистецтва* в інші сфери знання та загалом – у пізнання життєвих ситуацій, що є предметом переживання та індивідуальної інтерпретації митцями в художніх образах виражальними засобами певного виду мистецтва. Музика як стрижневий об'єкт пізнання для майбутнього вчителя музики має розглядатись як результат такої інтерпретації і як відображення життя; так само як і твори інших мистецтв. Власне, ця ідея, до впровадження якої має бути підготовлений майбутній учитель музики, реалізується в новітніх Державних стандартах в Україні, зокрема затверджених початкової і базової середньої освіти, де розкривається компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі, зокрема й мистецької. Сучасний учитель музики як учитель мистецтва має розуміти природу поєднання різних видів мистецтва в єдиному процесі художнього пізнання, спрямованого на формування

цілісної художньої картини світу, усвідомлюючи її у власному професійному бутті, тобто бути фахово підготовленим у зазначеному вище поліхудожньому аспекті.

Зрозуміло, що будь-які методики або технології навчання чогось неминуче задіюють специфіку і спираються на *конкретну діяльність учнів*, до організації якої має усвідомлено підходити вчитель. Така діяльність спрямовується на художнє пізнання мистецтва як багатоскладового явища, що охоплює ознайомлення з творами через *сприймання* та їхню інтерпретацію; *художньо-творчу практичну діяльність*, у процесі якої також актуалізуються й розвиваються інтерпретаційно-аналітичні вміння; *художню комунікацію*, яка також є багатоскладовою діяльністю (Комаровська, 2020), заснованою на розвитку здатності до діалогу – безпосередньо з мистецтвом або з приводу мистецтва; причому для розвитку такої здатності в учнів учителі мають усвідомлено її розвивати в собі.

Оскільки майбутній учитель музики має бути підготовлений до роботи з різними віковими категоріями учнів, то йому необхідно розуміти природу мистецької діяльності у віковій динаміці, передусім усвідомлювати і гнучко враховувати об'єктивний баланс різновидів мистецької діяльності в кожному віці. Тобто, учитель музики має оволодівати знаннями з вікової психології і психології художньої творчості, а також специфіки художнього розвитку дітей певного віку в проєкції на певний напрям мистецької діяльності.

Із усього зазначеного логічно випливає, що підготовленість учителів музики до навчання учнів мистецтва полягає в тому, що вони мають володіти *системою загальнокультурних, музично професійних і особистісних якостей*, котрі синтезують відповідні цінності, знання, уміння, а також мотивацію і спроможність їх застосовувати в професійній діяльності.

Конкретизуємо *загальнокультурні якості* як такі, що - відображають музичну і загальномистецьку обізнаність учителів музики, а саме: їхню музичну і загальнохудожню ерудицію, міру освоєння і розуміння мови різних видів мистецтва, розвиненість емоційного сприйняття творів різних мистецтв поряд із музикою, мотивацію до постійного розширення кола вражень тощо; усе зазначене необхідно для компетентного спілкування з

учнями щодо мистецтва різних видів, стилів, жанрів, для організації їхнього пізнання та інтерпретації конкретних творів тощо;

- демонструють усвідомлення вчителями музики зв'язку музичного мистецтва з життям, а також мистецтва загалом – з життям як джерелом художніх образів, що фактично віддзеркалює націленість учителів музики на самоформування комплексу ключових компетентностей через різні види мистецтва та реалізацію компетентнісного потенціалу мистецтва в професійній діяльності, тобто оволодіння технологіями формування такого ж комплексу ключових компетентностей в учнів різного віку саме через мистецтво;

- виявляють ціннісне (шанобливе) ставлення до рідного мистецтва, а також бажання його пропагувати і захищати; зрозуміло, йдеться і про ставлення до мистецтва різних національних культур.

Музично-професійні якості вчителя музики, який підготовлений до навчання мистецтва, – це також комплекс, що складається з музикантської фахової та музично-педагогічної підготовленості, тобто це якості, що відображають:

- стан оволодіння грою на музичному інструменті та / або вокалом (рівень виконавської музичної майстерності); йдеться і про успішне концертне сольне і про ансамблеве або оркестрове виконавство; досвід концертмейстерської та ілюстраторської творчості; це суттєво для ілюстрації бесід про мистецтво на уроках або в просвітницькій діяльності;

- загальнотеоретичну музикантську підготовленість – орієнтування в історико-культурних закономірностях і процесах, оволодіння музично-теоретичними знаннями та вміннями, а також способами їх застосування як у власній музикантській творчості, так і в діалозі з учнями;

- практичне ознайомлення з деякими елементарними техніками та методиками практично-творчої діяльності в інших мистецтвах – графіці, живописі, ліпленні, декоративно-ужитковому, театральному, фото, дизайні тощо. Враховуємо: викладання учням інших мистецьких предметів (крім музики) має здійснюватись учителем-фахівцем у конкретній сфері; так, зокрема, вчитель музики виявлятиме найвищий професіоналізм саме в навчанні учнів музичного мистецтва. Все ж для кращого інтегрування музичного мистецтва та інших мистецтв у єдиний

предмет важливо досягти розуміння специфіки цих предметів і відповідних методик «зсередини»;

- володіння вчителем загальнопедагогічними знаннями, уміннями застосовувати знання з вікової психології, фізіології, проєктувати загальні педагогічні закономірності на організацію музичної та ширше – мистецької діяльності учнів: планування і проведення уроку музики як складника інтегрованого предмету мистецтва; оволодіння методами моніторингу досягнень учнів; методиками організації позаурочної художньої діяльності, у тому числі підготовки учнів до сприймання вистав, кінофільмів тощо, організації шкільної музейної або виставкової діяльності, методиками роботи з учнівськими творчими колективами – хором, оркестром, ансамблем; знання виконавського репертуару для учнів / колективів різного віку й різного ступеня складності.

Особистісні якості охоплюють:

- розвиненість емоційної сфери і здатність до рефлексії, вмотивованість учителів музики до саморефлексії, самоосвіти і самовдосконалення у сфері мистецтва, до художнього пізнання впродовж професійного і особистого життя, самоформування художньо-ціннісної сфери, необхідної для успішної самореалізації у професії;

- особистісну мобільність учителів музичного мистецтва як невід’ємну від професійної діяльності, зокрема оволодіння художньо-педагогічними та цифровими технологіями і способами здобуття, обробки, відбору й оцінювання інформації про музичне та інші види мистецтва з різних джерел;

- здатність до діалогу і дискусії, толерантного спілкування з учнями різного віку щодо мистецтва тощо.

Цілком очевидно, що весь зазначений комплекс якостей презентує цілісну змістову структуру *підготовленості* педагога-музиканта до навчання учнів мистецтва, котра може бути конкретизована в структурних компонентах, як-от: художньо-рефлексивному, художньо-емпатійному, мотиваційно-ціннісному, художньо-діяльнісному, художньо-комунікативному.

Наскільки ж наявна система підготовки майбутніх учителів музики забезпечує окреслені вимоги, тобто *передумови підготовленості* до навчання мистецтва учнів? Так, в Україні майбутні учителі музики здобувають освіту, як правило, на музичних / мистецьких факультетах або відповідних кафедрах

педагогічних університетів. Якщо здійснити короткий огляд змісту загальнохудожньої підготовки майбутніх педагогів-музикантів (для об'єктивності висновків апелюємо до відкритих офіційних джерел, передусім до доступної інформації з офіційних сайтів освітніх закладів у поточному та попередньому навчальних роках), то побачимо, що практично в усіх закладах, хоча і різною мірою, відбувається активний пошук шляхів оптимізації поліхудожньої підготовки. Студентам пропонуються ознайомлення з теорією і практикою режисури, основами драматургії та акторської майстерності, теорією і практикою сценарної композиції, теорією та історією мистецтва; основами звукорежисури; музейною педагогікою; практичні заняття з організації заходів у сфері культури та мистецтва тощо. Тим не менш у численних наукових дослідженнях як раз активізується увага до розширення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, детермінованого вимогами навчання учнів на інтегральних засадах. Так, до прикладу, дослідження О. Бузової (2004) спрямоване на врівноваження поліхудожньої і власне музичної підготовки майбутніх учителів музики в напрямі формування готовності до використання поліхудожнього знання для музичного навчання і для забезпечення загальноестетичного виховання майбутніх учнів тощо.

У *Китаї* професійна музична освіта почала стрімко розвиватись від початку ХХ століття, що істотно вплинуло на її становлення майже наприкінці ХХ століття. Сяньюй Хуан (цит. за Ван Тяньці, 2017) відзначає, що найбільш інтенсивно вона розвивалась у період від 70-х роках минулого століття, що було пов'язано з відродженням втраченого за часів так званої культурної революції. Про увагу до музичної освіти школярів і підготовки вчителів свідчить факт використання вже в 1986 році супутникових трансляцій педагогічних передач і випуском видавництвом вищої освіти серії «Музичні підручники телесупутника». Тоді ж активізувались науково-методичні дослідження, які публікуються в журналах «Китайська музична освіта», «Народна музика», «Китайська музика», «Музичні дослідження». У 1987 році професія «вчитель музики» увійшла до каталогу спеціальностей Міністерства освіти Китаю, було конкретизовано мету музичної освіти в педагогічних університетах – підготовка фахівців для роботи в загальноосвітніх школах (пріоритетно

йшлося про школи середнього ступеня – 7-9 класи). З 90-х років ХХ століття з'являється все більше методичних матеріалів для вчителів музики (Ван Тяньці, 2017). Нині реформа музично-педагогічної освіти приділяє увагу оволодінню майбутніми вчителями музики комп'ютерними технологіями і освоєнню ними музично-теоретичних дисциплін з допомогою цих технологій; зокрема введено курси «Музична творчість з допомогою комп'ютера» (Пекінський педагогічний університет), «Основи комп'ютерної композиції» (Наньцзинський педагогічний університет) тощо (Ministry of education ..., 2023). Але, як вказує Джоу Юнь (2017), важливим завданням підготовки вчителя-музиканта є не лише його націленість і вміння формувати в учнів виконавську майстерність, а й ширше – активізувати духовно-особистісне становлення, що відповідно висуває вимоги до самого вчителя бути високоморальною і духовно розвинутою особистістю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зіставлення особливостей української і китайської шкільної мистецької освіти, попри відмінності національної специфіки та історичних умов становлення мистецької освіти, все ж дає підстави для виокремлення схожих тенденцій у становленні музичної освіти. Проте для української освіти наразі вкрай важливим постає системний погляд на мистецтво як різноманіття його видів і об'єктивне прагнення до формування в учнів цілісного художнього світогляду, а також прагнення досягти усвідомлення учнями єдності мистецтва і життя як джерела художніх образів, зв'язку мистецтва та інших сфер знання про світ. Саме ці тенденції детермінують зміни в змісті фахової підготовки педагога-музиканта, передусім щодо активнішої реалізації поліхудожнього підходу. І хоча в Китаї впровадження спеціальних курсів і напрямів підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів поки не відбувається, натомість становлення китайської системи музичної і музично-педагогічної освіти відчуває суттєвий вплив зарубіжних освітніх систем, зокрема української. Тому особливості змістових трансформацій у музично-педагогічній освіті України є актуальними і для китайської системи освіти, що перебуває на стадії активного становлення і вбирає в себе кращі світові здобутки, дбайливо зберігаючи національні надбання і традиції.

Список використаної літератури

- Бузова, О. Д. (2004). *Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики*. (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Ван, Тяньці. (2017). *Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ співацької культури учнів початкової школи*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
- Джоу, Юань. (2017). Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 55(108), 18-23.
- Комаровська, О. А. (2014). *Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: Монографія*. Івано-Франківськ.
- Комаровська, О. А. (2020) Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24, 252-270.
- Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: Метод. посіб.* Харків: Мадрид.
- Товкало, М. (Ред.). (2016). *Нова Українська школа: Основи стандарту освіти. Версія 1.0*. Львів.
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан.
- Ся, Гаоян (2019). *Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Ministry of education of the People's Republic of China: Site. (2023). Retrived from <http://www.moe.gov.cn> (in Chinese).

Yue Ying

METHODICAL PREREQUISITES FOR TRAINING MUSIC TEACHERS TO TEACH ART TO PUPILS

The purpose of the article is to analyze the requirements of general school education regarding the education of art students as determinants of the professional future music teacher methodical training. Scientific sources of Ukrainian and Chinese art pedagogy were involved in the theoretical analysis. The analysis was carried out in the context of identifying the potential of the achievements of Ukrainian artistic pedagogy and science for their possible introduction into the Chinese music and music-pedagogical education system, which is currently being integrated into the world's cultural process. The methods of theoretical analysis are used to determine the essence of the fundamental definition of the music teacher's readiness to teach art students, comparing the positions of scientists to reveal the essence of the requirements for the complex of methodical training of music teachers in Ukraine and China. The analysis of music teacher training requirements in the Ukrainian education system is based on the conceptual ideas of the New Ukrainian School. The differences in the ways of musical and pedagogical education formation in China in the context of historical and cultural processes and national specificities are shown. The joint determinant of the successful teacher-musician's professional activity in the direction of integrative art education of pupils is formulated. It is multi-artistic readiness centered on musical art and systematically encompasses other types of art in practical creativity. The qualities of a music teacher, which are aimed at successful professional activity, are described: as universal, musical and professional (professional musicianship and music-pedagogical), and personal.

The content structure of teacher-musician training in teaching art to pupils has been specified, which includes artistic-reflective, artistic-empathic, motivational-value, artistic-active, and artistic-communicative components. Emphasis is placed on increasing the requirements for the spiritual and personal development of the music teacher in the regulatory documents and practice of Chinese music-pedagogical education.

Keywords: *future music teacher; teaching art to pupils; poly art; content structure of professional training.*

References

- Buzova, O. D. (2004). *Polikhudozhnie vykhovannia yak zasib udoskonalennia muzychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv muzyky [Polyartistic education as a means of improving future music teacher musical training]*. (PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
- Dzhou, Yuan. (2017). *Istorychni peredumovy ta suchasni tendentsii rozvytku muzychno-pedahohichnoi osvity v KNR [Historical prerequisites and modern trends in the development of music and pedagogical education in the People's Republic of China]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 55(108), 18-23 [in Ukrainian]*.
- Komarovska, O. A. (2014). *Khudozhno obdarovana osobystist: sutnist, realii, rozvytok: Monohrafiia [Artistically gifted personality: essence, realities, development: Monograph]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Komarovska, O. A. (2020) *Mystetska podiievist osvitnoho seredovyscha v konteksti khudozhnikh tsinnosti osobystosti [Artistic activity of the educational environment in the context of the artistic values of the individual]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 24, 252-270 [in Ukrainian]*.
- Masol, L.M. (2015). *Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia: Metod. posib. [Art-pedagogical technologies in primary school: unity of learning and education: Method. manual]*. Kharkiv: Madryd [in Ukrainian].
- Ministry of education of the People's Republic of China: Site.* (2023). Retrieved from <http://www.moe.gov.cn> (in Chinese).
- Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva. Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin [Art pedagogy. Theory and teaching methods of artistic disciplines]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika zahalna ta mystetska [General and artistic pedagogy]*. Ternopil: Navch. kn. – Bohdan [in Ukrainian].
- Sia, Haoian (2019). *Metodyka polikhudozhnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi vyvchennia muzychno-teoretychnykh dystsyplin [Methods of polyartistic training of future music teachers in the process of studying music-theoretical disciplines]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv [in Ukrainian].
- Tovkalo, M. (Ed.). (2016). *Nova Ukrainska shkola: Osnovy standartu osvity. Versiia 1.0 [New Ukrainian school: Basics of the standard of education. Version 1.0.]*. Lviv [in Ukrainian].
- Van, Tiansi. (2017). *Metodyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky do formuvannia osnov spivatskoi kultury uchniv pochatkovoii shkoly [Methods of training future music teachers to form the basics of singing culture of primary school pupils]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 27.08.2022 р.

МЕТОДИЧНІ ВЕКТОРИ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Проаналізовано сутність культурної компетентності як ключової для особистості. Культурна компетентність розглядається в зіставленні з поняттям «культура» в контексті Рекомендацій Ради Європи (2006). З огляду на тенденції китайської освіти інтегруватись у глобалізовану систему освіти і культури розглянуто наукові та нормативні джерела різних країн, зокрема України та Китаю. Встановлюються зв'язки змісту культурної компетентності з іншими ключовими, оскільки всі вони мають системно формуватися в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в сукупності з фаховими. Зазначається, що серед ключових компетентностей культурна є основою фахової підготовки вчителів музики, а стрижневим чинником її формування постає мистецька освіта. Ці позиції і визначають методичні вектори культурної компетентності в процесі фахової підготовки педагога-музиканта

Ключові слова: культурна компетентність; культура; мистецтво; мистецька освіта; педагог-музикант; методичні вектори.

Постановка проблеми. Культурна компетентність позиціонується і в наукових працях, і в нормативних джерелах як одна з ключових (життєвих, базових) компетентностей, що набувається особистістю впродовж життя. Мистецька освіта Китаю інтегрується у світовий культурний процес, тому для авторки статті є важливим аналіз здобутків і тенденцій української системи освіти, реформування якої відбувається наразі в європейському контексті. Вважаємо, що такий підхід буде корисним і для китайської освіти. Розглядаючи сутність культурної компетентності, орієнтуємось на перелік ключових компетентностей, визначених Радою Європи (2006), а також закріплений Законом України «Про освіту», освітніми стандартами та низкою концептуальних документів Нової української школи. Водночас зазначимо, що ключові компетентності є багатофункціональними, оскільки необхідні людині в різноманітних життєвих

ситуаціях і пронизують усі галузі освіти. Крім того, ці компетентності постають не лише як міждисциплінарні, а й як метапредметні і наскрізні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд дефініції «культурна компетентність» ґрунтується на дослідженнях К. Велде, Ж. Делора, О. Локшиної, Дж. Равена та інших учених, зокрема й китайських (Сяоу Чен, Ся Хуанхуан та ін.), виокремлюючи спільні підходи до визначення поняття та акценти, які роблять у його змісті науковці, з огляду на глобалізаційні процеси, які переживає людство і які спонукають Китай до інтеграції у світовий контекст за умови збереження кращих національних традицій. Важливими для авторки статті є нормативні документи Європи та Китаю як орієнтири для контекстного вивчення культурної компетентності, а також документи ЮНЕСКО. Принциповим є звернення до різноманіття тлумачень феномену «культура» (В. Андрющенко, Дж. Р. Бойд, П. Герчанівська, Т. Еліот, І. Зязюн та ін.). Орієнтиром для конкретизації змісту культурної компетентності є дослідження з питань фахової підготовки педагога-музиканта (А. Козир, О. Комаровська, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

Мета статті – встановити зв'язки культурної компетентності з іншими ключовими компетентностями; апріорі приймаємо, що культурна компетентність є основою для фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.

Методи дослідження. Застосовуємо методи теоретичного аналізу, методи порівняння і зіставлення для знаходження точок дотику в змісті культурної та інших ключових компетентностей, що має спрямовувати методичні пошуки фахової підготовки і націлювати на майбутню професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Рекомендації Європейського парламенту і Ради Європи (2006) визначили рамковий перелік ключових компетентностей, необхідних людині для успішної самореалізації в житті та Європі в цілому – в умовах глобалізації. Слід зазначити, що цей перелік «визрівав» у дискусіях фахівців поступово на кількох засіданнях Європейської Ради від початку 2000-х років. У документі вказується, що «освіта, виконуючи подвійну функцію – соціальну та економічну, відіграє особливу

роль у наданні європейським громадянам основних компетенцій для зручного пристосування до таких змін», а одна з важливих цілей еталонних рамок компетентностей – їхня необхідність «для особистісної реалізації, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування для суспільства, що будується на знаннях» (Рекомендації, 2006). Як відомо, вказується вісім основних компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність і практичність); а зміст культурної компетентностей сформульовано як «обізнаність та самовираження у сфері культури».

Наголошуючи на зростанні вагомості культурної компетентності у світі, Р. Бойд Джонсон (2014) присвятив ґрунтовне соціологічне дослідження тому, як формувалося розуміння цього поняття саме в Україні, застосовуючи чотиривимірну шкалу (ідея, знання, стратегія, дія). Виявилось, що ця дефініція найчастіше запроваджується респондентами «для пояснення понять міжкультурної комунікації та залучення населення до участі в культурному житті» (Джонсон Р. Бойд, 2014, с. 237) з переконанням у тому, що «знання та навички в міжкультурній взаємодії має бути передано як культурну свідомість/совість, з урахуванням когнітивних та емоційних аспектів» (Джонсон Р. Бойд, 2014, с. 241). Однак, зміст культурної компетентності є ширшим, ніж «міжкультурність»; бо він пов'язаний із багатозначністю феномена «культура».

У низці документів ЮНЕСКО (Конвенція «Про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту» (1954), «Про засоби, спрямовані на заборону і попередження незаконного ввозу, вивозу і передачі права власності на культурні цінності» (1970), «Про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини» (1972), «Про збереження нематеріальної культурної спадщини» (2003), «Про охорону і заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2005), Всезагальна декларація про культурне розмаїття (2001) та ін.) культура розглядається як невід'ємний складник соціального життя, результат спільної

творчості і взаємовпливу людей, як одна з умов прогресу і гарантія зростання духовного потенціалу суспільства на основі всебічного розвитку всіх членів суспільства і розкриття їхніх творчих можливостей; культура є комплексом – знаннями як надбанням людства, потребою у спілкуванні; доступі до цінностей і активною участю в їх примноженні; крім духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних ознак, охоплює систему цінностей, традиції, мистецтво і художню творчість (Рекомендація ЮНЕСКО, 1976).

П. Герчанівська вказує на низку підходів до вивчення феномена: філософський, соціологічний, психологічний, діяльнісний, аксіологічний, технологічний, семіотичний (Герчанівська, 2006, с. 31). Т. Еліот (Eliot, 1968) пише про три взаємозумовлених значення слова «культура». На його думку, основоположною є культура суспільства в цілому, оскільки саморозвиток окремої людини завжди відбувається на більш широкому тлі розвитку суспільства. Ми суголосні з ученим, але розуміємо значущість культури кожного члена суспільства в єдиному цілому.

На підставі ґрунтовного аналізу процесуального становлення феномена «культура» Л. Саракун вказує на три головні погляди на природу культури в сучасній філософській думці – аксіологічний, діяльнісний і семіотичний та справедливо резюмує, що «будь-який зовнішній прояв культури є проявом міри розвитку самої людини», а відтак культура як феномен існує в «постійній взаємодії свого зовнішнього матеріалізованого вираження з самою людиною»; «культура формує людину і водночас є формою її самовияву» (Саракун, 2011, с. 122-123).

Здійснюючи ретроспективний аналіз значень феномену «культура», В. Андрущенко (Андрущенко, 2014, с. 5-6) і переконливо зазначає, що це поняття є «одним із найгостріших серед філософських дискурсивних змагань, що пронизують собою епохальний просторово-часовий ареал цивілізації», і нагадує, що в ХХ столітті американські культурологи А. Кребер і А. Клакхон нарахували 164 визначення «культури» і понад сотню намагань теоретичного обґрунтування феномену. Згодом А. Моль презентував уже 250 визначень, а нині їх існує до 500. Учений доходить висновку: «світ у цілому і є світом людської культури»

як «сфера освоєння, олюднення природи людською працею в інтересах розвитку самої людини» (Андрущенко, 2014, с. 6), що важливо для розгляду культурної компетентності.

Наразі збільшується використання медіазасобів для комунікації, зокрема й міжособистісної, що пов'язується навіть із глобальними впливами масмедіа на творення цивілізацій (Innis, 1950). І. Зязюн (2009, с. 231-232) не випадково розглядає функції інформологічної культури особистості, визначаючи їх як базові, з чим погоджуємось, оскільки вони логічно транспонуються на всі освітні галузі.

Отже, враховуючи різноманіття тлумачень феномена «культура», повернімося до власне *культурної компетентності*, виокремлюючи найсуттєвіші її аспекти. Так, у згаданих вище Рекомендаціях Ради Європи (2006) культурна компетентність означає «знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця у світі. Це охоплює знання видатних культурних явищ, у тому числі популярної сучасної культури..., культурне та мовне розмаїття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його та важливість естетичних факторів у повсякденному житті».

В українському Державному стандарті базової середньої освіти (2020) зазначається, що культурна компетентність передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва. Зауважимо, що, з одного боку, визначення цієї компетентності охоплює такі важливі для людини риси, як здатність творчого вираження ідей, досвіду та емоцій; здатність самооцінювання і самовираження з використанням природних здібностей». А з іншого боку, основний акцент зроблено на мистецтві як «бажанні сприяти естетичному вираженню через мистецьке самовираження та участь у культурному житті», зокрема й уміння визначати та

усвідомлювати соціальні та економічні можливості культурної діяльності.

З огляду на зазначене, виокремимо «культурний компонент» у змісті кожної з ключових компетентностей, спираючись на Рекомендації Ради Європи (2006).

Щодо компетентності *«спілкування рідною мовою»*: враховуємо, що вона передбачає сформованість, зокрема закладених у «культурній компетентності», комунікативних навичок та акцентує на необхідності сформованого в особистості «уміння сприймати світ та контактувати з іншими, вести критичний і конструктивний діалог». Пригадаємо, що здатність комунікації є однією з невід'ємних ознак культури людини і «людини культури», як і вміння творчо сприймати світ є необхідною якістю для митця.

Щодо компетентності *«спілкування іноземною мовою»*: акцентуються як раз міжкультурні зв'язки, що є одним із проявів культурної компетентності; висувається вимога здатності спілкування в різних культурних контекстах і в міжкультурному середовищі; сформованість цієї компетентності передбачає наявність знань про соціальні традиції і культурний контекст мовлення та комунікації.

Щодо компетентності *«знання математики та основні вміння у сфері науки і техніки»*: йдеться про здатність і готовність застосовувати математичний спосіб мислення (логічне і просторове) і використовувати математичні знання для пояснення світу природи, розуміння змін; готовність шукати причини і робити висновки і т. п., що важливо й для розуміння культурних процесів, причинно-наслідкових зв'язків цих процесів, фактів, народження нових культурних явищ тощо. Власне математичні знання застосовуються і в музиці, точніше за їх допомогою, як відомо, пояснюються певні закономірності музичних процесів, що суттєво для підготовки музиканта.

Щодо компетентності *«навички роботи з цифровими носіями»*, то її важливість в інформаційному суспільстві (здатність здобувати і опрацьовувати інформацію з будь-якої сфери знання, а також навички спілкування в мережі Інтернет) є беззаперечною. Оволодіння такою компетентністю передбачає використання

інформаційних технологій у творчості, самопрезентації; впливає на розвиток критичного мислення людини, поза чим неможливо сформувати культурну компетентність тощо.

Щодо компетентності *«навчання заради здобуття знань»*: важливим є акцент на здатності особистості використовувати вже здобуті знання та життєвий досвід у різних життєвих ситуаціях; бути вмотивованим і впевненим, налаштованим на успіх і самовдосконалення впродовж життя, ділитись знаннями. Ця компетентність, з одного боку, є невід'ємною від успіху людини будь-якої професії; а з іншого, – вона немислима поза культурним удосконаленням особистості.

Щодо компетентності *«вміння соціального та громадянського характеру»*: як раз акцентується такий суттєвий складник культури людини, як її готовність до міжособистісної і міжкультурної взаємодії, знання і визнання рівності культур, розуміння мультикультурності суспільства, національно-культурної специфіки, різноманіття особистісних цінностей і прояв поваги до цінностей інших, готовність долати упередження тощо; однак пріоритетом тут є національна ідентичність носія культури, повага до власних національних культурних і мистецьких цінностей, національних традицій.

Щодо компетентності *«ініціативність та практичність»*: у змісті цієї компетентності слід виокремити вимоги творчості, здатності продукувати і застосовувати інноваційні підходи до справи, адекватно визначати власні можливості й перспективи, труднощі; усвідомлювати естетичні характеристики середовища творчості та створювати його з урахуванням цих позицій тощо.

Як бачимо, кожна із ключових компетентностей «пронизана» ознаками «людини культури»; відтак культурна компетентність може бути позиціонована як інтегральна стосовно інших компетентностей і системоутворювальна в системі ключових компетентностей, в чому цілком погоджуємось із О. Комаровською, О. Просіною (2020).

Звернімося до тлумачення сутності культурної компетентності китайськими ученими в контексті китайської системи освіти.

Так, автори міжнародного проєкту (Добрякова, Фрумін, 2020) із застосуванням порівняльного аналізу освіти багатьох країн підтверджують специфіку китайської системи освіти, де в межах досягнення будь-якої сфери знань на перший план завжди висуваються знання національних традицій і досягнень китайської культури. Наприклад, вивчення мови супроводжується оволодінням мистецтвом каліграфії, вивчення математики – ознайомленням із давніми джерелами з історії математики в контексті загальноісторичних знань; курс історії, приміром, обов'язково містить матеріали стосовно китайського театрального мистецтва; загалом важливий акцент робиться на міжетнічному спілкуванні. Суттєво, що вивчення китайських традицій, ідеї особистісного самовдосконалення обов'язково поєднують національні особливості з міжнародним досвідом. Важливою для формування компетентнісної сфери здобувачів освіти в Китаї є опора насамперед на гуманітарну сферу, що тлумачиться в контексті, знов-таки, людини культури, духовності, позитивного емоційного ставлення до набуття, розуміння і застосування знань і навичок у гуманітарній сфері.

Загалом, так звані універсальні (ключові) компетентності в китайській системі освіти сфокусовані на трьох основних складниках: саморозвиток (суб'єктність, фізичні і психологічні якості, вміння навчатися); соціальна залученість (відносини між людьми, групами, в суспільстві, між країнами), культурне виховання (сприйняття досягнень людської мудрості й цивілізації (Yu Jiang, Tao Xin, 2016).

Вибудована вченими рамка універсальних компетентностей у Китаї центрована на всебічно розвиненій особистості як меті, що поєднує гуманістичні цінності невід'ємно від наукового підґрунтя (разом це складає так званий культурний фундамент); здатність навчатися і дотримуватися здорового способу життя (разом – саморозвиток); відповідальність та інновації (соціальна залученість). А власне культурний фундамент охоплює такі основні елементи, як гуманітарна культура (базові знання і досягнення в гуманітарній сфері в різні періоди історії, розуміння шляхів пізнання); гуманістичні почуття (гуманістична свідомість, повага до людської гідності, занепокоєння проблемами вижи-

вання, розвитку і щастя); естетичний смак (знання і навички в галузі мистецтва, здатність розуміти і поважати різноманіття мистецтва, здібність відкривати, відчувати, цінувати й оцінювати красу, інтерес до художньої творчості, здатність поширювати красу в житті).

Отже, якщо проаналізувати сутність універсальних (ключових) компетентностей у Китаї, то можемо побачити, що всі вони також пронизані «культурою» в широкому розумінні, а культура розглядається невід’ємно від естетичної свідомості і мистецьких досягнень. Цим виявляється спорідненість китайської системи мистецької освіти з українською і загалом – сучасними міжнародними пошуками.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Так, поняття «компетентність» слід розуміти як інтегральну якість особистості, що відображає її готовність до успішної самореалізації в професійній діяльності та охоплює такі особистісні прояви, як мотивацію до пізнання і набуття практичних умінь, націленість на практичне застосування і усвідомленість місця набутих знань і вмінь у власній діяльності, прогнозування можливих способів застосування, сприйняття набутого досвіду як особистісної цінності, здатність самозмінюватись на основі комунікації в соціумі.

Проекція «компетентнісного комплексу» особистості на культурну компетентність дозволяє позиціонувати її як системоутворювальну стосовно інших ключових компетентностей – як таку, що вбирає і «перетворює» зміст інших ключових компетентностей та водночас наскрізно інкрустується в цей зміст. Отже, культурна компетентність є «міждисциплінарною». Мистецтво апріорі визнається стрижневим об’єктом пізнання особистості у процесі формування культурної компетентності, а далі – й у її змісті. Відтак, логічно уточнити місце культурної компетентності фахівця мистецької галузі і як ключову, і як фахову, що конкретизується через низку предметних компетентностей. Саме такий підхід дає можливість визначити оптимальні методичні вектори підготовки педагога-музиканта.

Список використаної літератури

- Андрущенко, В. П. (2014). Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. праць. Сер. Філософія, педагогіка, психологія*, 33, 5-9.
- Герчанівська, П. Е. (2006). *Культурологія: Навч. посіб. для дистанційного навчання.* (В. І. Панченко, ред.). Київ: Університет «Україна».
- Державний стандарт базової середньої освіти.* (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
- Джонсон, Р. Бойд. (2014). Культурна компетентність в Україні. *Журнал Європейської економіки*, 13(3), 236-247.
- Зязюн, І. А. (2009). Універсальність та інтегративність культури в освітньому просторі інформаційного суспільства. *Ставропільські філософські студії. Ultima Ratio*, 230-244.
- Комаровська, О. А., & Просіна, О. В. (2020). Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2 (1). Retrieved from <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2>
- Кремень, В. Г., Сисоєва, С. О., Бех, І. Д., Вознесенська, О.Л., Гавриш, Н.В., Гончар, Л.В. ... Шахрай, В. М. (2022). Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної Академії педагогічних наук України*, 4(2). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/292>
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя»* від 18 грудня 2006 року. (2006). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
- Рекомендація «Про участь і вклад народних мас у культурне життя».* (1976). Документ 995-574, редакція від 26.11.1976 р. Ухвалено у м. Найробі, 26 листоп. 1976 р. на 19-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_726#Text
- Саракун, Л. (2011). Експлікація поняття "культура" в сучасному філософському дискурсі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*, 539-540, 119-123.
- Eliot, T. S. (1968). *Notes towards the definition of culture.* London: Overseas publications interchange, LTD.
- Innis, H. A. (1950). *Empire and Communications.* Oxford: At the Clarendon press. Retrieved from <https://www.gutenberg.ca/ebooks/innis-empire/innis-empire-00-h.html>
- Yu, Jiang, & Tao, Xin (2016). Promoting deepen curriculum reform through constructing a core competencies based model. *Moral Education China*, 01, 26-28. 姜宇,辛涛.以核心素养模型推进课程全面深化改革[J].中国德育.

Zhou Tingting

CULTURAL COMPETENCE METHODOLOGICAL VECTORS IN THE SYSTEM OF A TEACHER-MUSICIAN'S KEY COMPETENCES

The essence of cultural competence is analyzed as one of the key factors for the successful self-realization of an individual. Considering the tendencies of the Chinese education system (represented by the author of the article) toward integration into the globalized system of education and culture, scientific and normative sources of various countries, including Ukraine and China, and UNESCO documents were considered. Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe (2006), which define eight competencies, serve as a guiding reference for conclusions. The purpose of the article is to establish links between the content of cultural competence and other key competences as those that systematically pervade future music teacher training in

combination with professional ones. The methods of theoretical analysis, as well as the methods of comparison and juxtaposition, are applied to find points of contact in the context of cultural and other key competences, which should guide methodical searches and professional training (regardless of the specific discipline), and aim at the future professional activity. Cultural competence is considered in comparison with the concepts of competence and culture. The specificity of interpretations of the definition by Chinese pedagogical science, which emphasizes the primary role of the humanitarian sphere and spirituality, is pointed out. Connections between the content of cultural competence and other key competences are established since all of them should be systematically formed in the process of future music teacher training together with professional ones. It is confirmed that in the system of key competencies, it is the cultural one that plays a system-forming role and is the main one for professional music teacher training. Art and art education become key factors in the formation of the defined competence. These positions determine the methodological vectors of cultural competence in the process of professional music teacher training.

Keywords: cultural competence; culture; art; art education; teacher-musician; methodical vectors.

References

- Andrushchenko, V. P. (2014). Poniattia kultury: filosofskyi dyskurs na rubezhi stolit [Concept of culture: philosophical discourse at the turn of the century]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny: zb. nauk. prats. Serii Filosofii, pedahohika, psykholohiia*, 33, 5-9 [in Ukrainian].
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. (2020). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukrainian].
- Dzhonson, R. Boid. (2014). Kulturna kompetentnist v Ukraini [Cultural competence in Ukraine]. *Journal of European Economy*, 13(3), 236-247 [in Ukrainian].
- Eliot, T. S. (1968). *Notes towards the definition of culture*. London: Overseas publications interchange, LTD.
- Herchanivska, P. E. (2006). *Kulturolohiia: navch. posib. dlia dystantsiinoho navchannia [Culturology: education. manual for distance learning]*. (V. I. Panchenko, Ed.). Kyiv: Universytet "Ukraina" [in Ukrainian].
- Innis, H. A. (1950). *Empire and Communications*. Oxford: At the Clarendon press. Retrieved from <https://www.gutenberg.ca/ebooks/innis-empire/innis-empire-00-h.html>
- Komarovska, O. A., & Prosina, O. V. (2020). Mystetska osvita: vektory reformuvannia [Art education: vectors of reform]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(1). Retrieved from <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2> [in Ukrainian].
- Kremen, V. H., Sysoieva, S. O., Bekh, I. D., Voznesenska, O. L., Havrysh, N. V., Honchar, L. V. ... Shakhrai, V. M. (2022). Kontsepsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of raising children and youth in the digital space]. *Visnyk Natsionalnoi Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(2). Retrieved from <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/292> [in Ukrainian].
- Rekomendatsiia "Pro uchast i vklad narodnykh mas u kulturne zhyttia" [Recommendation "On the participation and contribution of the masses in cultural life"]. (1976). Dokument 995-574, redaktsiia vid 26.11.1976 r. Ukhvaleno u m. Nairobi, 26 lystopada 1976 roku na 19-ii sesii Heneralnoi konferentsii YuNESKO. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_726#Text [in Ukrainian].
- Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) "Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" vid 18 hrudnia 2006 roku

- [*Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) "On core competences for lifelong learning" dated December 18, 2006*]. (2006). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text [in Ukrainian].
- Sarakun, L. (2011). *Eksplikatsiia poniattia "kultura" v suchasnomu filosofskomu dyskursi* [Explanation of the concept of "culture" in modern philosophical discourse]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Filosofia*, 539-540, 119-123 [in Ukrainian].
- Yu, Jiang, & Tao, Xin (2016). Promoting deepen curriculum reform through constructing a core competencies based model. *Moral Education China*, 01, 26-28. 姜宇,辛涛.以核心素养模型推进课程全面深化改革[J].中国德育[in Chinese].
- Ziazium, I. A. (2009). *Universalnist ta intehratyvnist kultury v osvitnomu prostori informatsiinoho suspilstva* [Universality and integrability of culture in the educational space of the information society. Stavropygian Philosophical Studies]. *Stavropihiiski filosofski studii. Ultima Ratio*, 230-244 [in Ukrainian].

Одержано 07.09.2022 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378:37.011.3-051"20"(485)(045)=111
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273186

Sofiya Chovriy, Mukachevo
ORCID: 0000-0001-9271-004X

PECULIARITIES OF SWEDEN'S TEACHER TRAINING SYSTEM IN THE XXI CENTURY

The article highlights the features of the system of teacher training in Sweden in the XXI century in relation to European integration processes. The legislative and regulatory framework has been analysed. It has been established that the degree of Bachelor/Master of Education should be replaced by four professional degrees: a degree in pre-school education, a degree in primary school education, a degree in subject education and a degree in vocational education. It has been determined that all teacher training programs consist of three education areas: general education, study of disciplines of a certain field of knowledge, specialisation subjects. It has been revealed that special attention is paid to practical training. It is emphasized that the system of modern pedagogical education in Sweden is generally harmonized in accordance with European standards, flexible enough for professional and individual development of the individual throughout life.

Keywords: *European integration; higher education; training of teachers; Sweden.*

Problem statement. Ukraine's integration into the European educational space involves the continuous improvement of the national education system in general and pedagogical in particular, improving its quality to European standards, challenges of the labour market and globalization processes, informatization of society. That is why research on the development of pedagogical education in the European Union countries plays an important role in improving the system of pedagogical education in Ukraine and its integration into the European community.

The initial provisions for the entry of the national educational system into the European educational space are declared in legislative acts, in particular: the Law of Ukraine "On higher education" (2014), the Law of Ukraine "On education" (2017), and the Law of Ukraine

"On Complete General Secondary Education" (2020). The problems of the development of pedagogical education in Ukraine and its integration into the European community are laid down in the Conceptual Principles of the Development of Pedagogical Education of Ukraine and its integration into the European educational space (2004), as well as the Concept of the Development of Pedagogical Education in Ukraine (2018). The provisions of the Concept are aimed at improving the system of pedagogical education to create a basis for training teachers of the new generation, creating conditions for attracting specialists of other professions to pedagogical activity and providing conditions for the formation and development of modern alternative models of continuous professional and personal development of pedagogues (Kontsepsiia rozvytku, 2018, p. 5). The Concept outlines the main contradictions that violate the disparity between the public demand for highly qualified teachers, the prospects for the development of society, global technological changes and existing system of pedagogical education (Kontsepsiia rozvytku, 2018, p. 4), which need to be urgently addressed. Thus, the study of constructive experience in the development of pedagogical education in the European Union will help to resolve the contradictions of the development of pedagogical education in Ukraine in the context of the European integration processes of the XXI century.

Analysis of the latest researches and publications. The problems of development of educational systems of European countries were the subject of analysis in the following dissertations: "Trends in the Development of Higher Education in Western Europe and Ukraine" (Poberezskaya, 2005), "Modernization of Higher Education in Modern France" (Bocharova, 2006), "The Tendencies of Reforming Higher Education in the Countries of Western Europe" (Kryazhev, 2008), "Reforming the content of university education in modern France" (Shapovalova, 2008), "Trends in the development of adult education in the Scandinavian countries (the second half of the XX century)" (Ogienko, 2009), "Reforming the system of higher education in Great Britain in the late XX – early XXI century" (Sargsyan, 2009), "The development of economic education in higher education in the Czech Republic and Slovakia in the XX century" (Tovkanets, 2014), "The main trends in the humanization of vocational

education in Western Europe (Germany, Great Britain, France)" (Chepurna, 2015), "Quality Assurance System of University Education in Austria" (Shyika, 2016), "Development of Higher Education in Ukraine and the European Union (late XX – early XXI centuries): a comparative analysis" (Kostetska, 2017) and others.

Scientists' attention is drawn to the problems of reforming pedagogical education in the following European countries: England and Wales (Kishchenko, 2004), Italy (Nelin, 2017), the European Union (Kristopchuk, 2014; Puhovska, 2018), Germany (Makhinya, 2009), Poland (Vasylyuk, 2011), the Slovak Republic (Klyuchkovych, 2017), France (Romanenko, 2003). The problem of pedagogical training of teachers in the higher education system of Sweden was the subject of the dissertation research of Kosharna (2012). The scientist, based on the study of historical, philosophical, pedagogical literature and official documents, identified trends in the development of the theory and practice of teacher training in Sweden's higher education system. The theoretical and methodological bases of the Swedish system of pedagogical education are characterized. The model of teacher training is analysed, the content and organizational and procedural components of pedagogical training are revealed. The experience of teacher training in Sweden in the context of the development of national teacher education is actualized (Kosharna, 2012).

Various aspects of the development of pedagogical education in the European Union are reflected in English-language publications of foreign scholars: Jones (2012) – teacher education in England; Barbieri (2010), Polenghi and Triani (2014) – teacher training and profession in Italy; Wasielewski and Varga (2014) – educational policy aspects of teacher education in Central Europe – the case of Hungary and Poland (2014); Surma and Malina (2014) – educational policy aspects of teacher's Continuing Professional Development in Poland (2014); Stark and Zoller (2014) – initial and continuous teacher education systems in Romania; Campos Aparicio and Buciega Arévalo (2014) – teacher training system in Spain; Angervall, Baldwin and Beach (2020) – demands on Swedish teacher educators and the consequences for the quality of teacher education.

Considerable attention is paid to the study of the development of teacher education in the German-language works of the following

scientists: Kasper and Kasperová (2012) – historical overview and the present state of teacher education in the Czech Republic; Grundig de Vazquez (2012) – reforming the system of teacher education in France; Hakala (2012) – formation and development of teacher education in Finland and Sweden; Biedermann (2012) – teacher training in Switzerland.

Teacher training in the EU countries is covered in the researches of the following Hungarian scientists: Bikics (2011) – standards of teacher education in Germany; Felméry (2011) – teacher training in France; Kálmán (2011) – the process of teacher training and continuing professional development in Sweden; Kocsis (2003) – the current state and prospects of teacher education in Hungary; Major (2011) – standards of teacher education in the Kingdom of the Netherlands; Mészáros (2011) – teacher training and the pedagogical profession in Italy; Nyikos (2011) – teacher training and pedagogical career in Austria; Stéger (2012) – reforming the European system of teacher education.

The study of scientific sources shows the relevance of the study of the development of pedagogical education in the countries of the European Union and, in particular, Sweden, to identify opportunities for the creative use of the achievements of these countries in the context of modernization of pedagogical education in Ukraine, which will provide the basis for Ukraine's effective entry into the European community.

The purpose of the article is to study the features of Sweden's teacher training system in the XXI century.

Presentation of the main material Sweden is a country with a high level of economic, social development and educational achievements. Sweden was one of the first countries to join the Bologna Process (The Bologna Declaration, 1999) and is a founding member of the Council of Europe. Sweden is improving its national education system in relation to the European integration process.

In 2000, the reform of pedagogical education was launched. The purpose of the reform is to unify the system of pedagogical education (Linde, 2003), to ensure an adequate level of training of pedagogical specialists, and to identify the key components of the teacher's professional competence. According to the reform, the professional

training of teachers in Sweden is carried out in the system of higher education and is practically implemented in the structure, objectives and content of vocational education programs.

In 2007, under the influence of the Bologna Process (London Communiqué, 2007), the directions of reforming higher education in Sweden in general and pedagogical education in particular were revised. The Swedish Higher Education Act (Högskolelagen, 1992) and Higher Education Ordinance (Högskoleförordning, 1993) have been amended in accordance with the agreements reached within the Bologna Process, including the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF-EHEA). These changes applied to courses and programmes offered from July 1, 2007. Courses and programs started earlier were subject to transitional provisions.

Higher education is organised as courses that can be combined into study programmes, leading to general university degrees. There are a number of tertiary study programmes leading to vocational qualifications. The degree system has been reformed and structured to fit the new three-cycle system. The training of specialists with higher education was harmonized in accordance with the requirements of the Bologna process (Kahlroth, 2019, p. 11).

A full-time workload is 30 credits per semester and 60 credits in a standard, 40-week academic year. Thus, a week of full-time study equals 1.5 credits. The credit system (högskolepoäng) in Sweden is compatible with European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). When converting from the previous higher education credit system, 1 Swedish credit (poäng) in the old system corresponds to 1.5 credits in the current system (Hakala, 2012, p. 195).

The problems of reforming pedagogical education in Sweden are constantly in the focus of increased attention of the government and society in general. When the bill "Top of the class – new teacher education programmes" (Govt. Bill 2009/10:89) was passed by the Swedish Parliament (Regeringen) in April 2010, the government proposed that the degree of Bachelor/Master of Education be replaced by four new professional degrees: a degree in pre-school education, a degree in primary school education, a degree in subject education and a degree in vocational education. The new degrees helped raise the level of three components of teacher education: the study of the

subject being taught, placement in a school that includes 30 higher education credits, and the educational and scientific core of 60 higher education credits (Organization of the Educational System in Sweden (2009 / 2010), p. 187).

The degree in pre-school education provides for 210 higher education credits. The programme is clearly oriented towards pre-school work. The degree in primary school education will allow for three specialisations: the first is directed at work in pre-school class (for children the year before they start compulsory school) and 1-3 forms of compulsory school (240 higher education credits), the second is directed at work in 4-6 forms of compulsory school (240 higher education credits), and the third is directed at work in out-of-school care (in the so-called leisure time centres which cater for children before and after the school day and during holidays) (180 higher education credits). The subject education provides two possible specializations: one directed at work in 7-9 forms of compulsory school (International Standard Classification of Education – ISCED level 2) and the other is directed at work in upper secondary school (ISCED level 3). The degree in subject education provides two possible specializations: teaching in 7-9 forms of compulsory school (270 higher education credits, 195 of which are allocated for specialization in three disciplines) and teaching in upper secondary school (300 or 330 higher education credits, 225 or 255 of which are allocated for specialization in two disciplines). The degree in vocational education requires 90 higher education credits. This programme enables practitioners to qualify as vocational teachers (Organization of the Educational System in Sweden (2009 / 2010), p. 187-188).

For those who already have a bachelor's or master's degree in any science other than pedagogy, but plan to teach in an educational institution, pedagogical programs lasting one and a half years are offered. For practising teachers, training is provided on the basis of traditional training courses at the university or remotely, which allows to obtain a degree or change specialization (Högskoleförordning (1993:100)).

All teacher training programs in Sweden consist of three education areas. The first area is a general pedagogical education (at least 90 higher education credits), which is compulsory for all

students. It covers such key topics as didactics, special pedagogy, socialization, basic value orientations, interdisciplinary relations, etc. This area allows teachers to identify problem situations that often arise at school and help students find ways to solve them, get the necessary support and assistance. The second area is the study of subject / subjects (at least 60 higher education credits), which the student plans to teach in the future. This area allows you to independently determine your pedagogical profile. The third area is specialization (at least 30 higher education credits), which provides an in-depth study of the previously chosen discipline of the second area or additional subjects. For example, students can major in the study of a certain age group of students, peculiarities of adult learning, methods of teaching reading, etc. (Organization of the Educational System in Sweden (2009/2010), p. 191). It is aimed at the development of the future teacher: an in-depth understanding of the essence and theoretical foundations of the subjects to be taught by the teacher at school from the point of view of their own reflection, as well as from the point of view of students; methodological competence is the ability to present the subject to students in an interesting and effective way and to guide them to find ways to expand their own knowledge and key competences; organizational competence in planning their own activities and creating educational trajectories for students (Högskoleförordning (1993:100)).

An important element of pedagogical education is teaching practice, which is aimed at consolidating and deepening the theoretical knowledge of the future teacher and improving his professional competences through independent solution of real practical problems in the school classroom. There are significant differences in the practice of supervised training: some universities and university colleges organize its passing during the entire period of study, others do so in one block at the final stage of study at the higher education institution. By the end of the course of study at a university or university college, students are required to prepare project work, where they must demonstrate their ability to operate with scientific theories and research methods.

This structure of pedagogical education allows students to change the field of specialization during their studies at a higher

education institution, while practising teachers can improve their skills and share their experience with future colleagues.

On December 1, 2013, mandatory professional certification was introduced for school teachers and pre-school tenured teachers. This contributes to raising the status of the teaching profession, supporting professional development and improving the quality of education. In 2015, Sweden introduced the National Qualifications Framework (SeQF) in line with the recommendations of the European Parliament on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). The Swedish Qualifications Framework has eight qualification levels corresponding to the qualification levels of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Qualification levels SeQF 1-5 cover knowledge, skills and competences acquired in compulsory school (grundskolan) and high school (gymnasiet), while qualification levels SeQF 6-8 cover knowledge, skills and competences acquired in higher education programmes (yrkeshögskola, högskolan).

It should be noted that the system of modern pedagogical education in Sweden is generally harmonized in accordance with European standards, quite flexible in terms of professional and individual development of the individual throughout life.

Conclusions and prospects for further research Thus, the European integration aspirations of Sweden in the field of higher education in general and pedagogical education in particular are clearly reflected in the XXI century reforms. They are designed to establish the best standards of the European educational tradition, taking into account the achievements of the national higher education system in the European Higher Education Area. The system of teacher training in Sweden is built on the principles of student-centeredness, offers equal opportunities to all students in accordance with their potential and aspirations. It is characterized by the variability of educational content, flexibility of structure and teaching technologies, the availability of the students' ability to design individual educational programs adequate to their interests and needs. The main goal of the system of teacher education in Sweden is to prepare a teacher capable of self-learning and developing his/her own scientifically based trajectory of educational route throughout life.

Prospects for further research are seen in the study of the problem of training future teachers for professional activity in intercultural space in higher education institutions. After all, the Swedish educational policy is aimed at promoting multilingualism and plurilingualism, which confirms the expediency of studying the Swedish experience for Ukraine.

References

- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Кошарна, Н. В. (2012). *Педагогічна підготовка вчителя в системі вищої освіти Швеції* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
- Hakala, J. T. (2012). Lehrerausbildung in Schweden – ein Blick auf die neueste Geschichte, die Gegenwart und die Herausforderungen der Zukunft. In A. Nemeth & E. Skiera (Eds.), *Lehrerbildung in Europa: Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (9) (p. 191-199). Frankfurt am Main: Peter Lang International Verlag der Wissenschaften.
- Högskoleförordning* (SFS 1993:100). Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100#overgang.
- Högskolelagen* (SFS 1992:1434). Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434.
- Kahlroth, M. (Ed.). (2019). *With Higher Education Institutions in Sweden – 2019 status report*. Stockholm: Published by Swedish Higher Education Authority 2019. Retrieved from <https://english.uka.se/download/18.672af1d416b8ffabaa9e33e/1565767111266/report-2019-08-14-higher-education-institutions-in%20sweden-status-report.pdf>
- Linde, G. (2003). The Meaning of a Teacher Education Reform: National story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 109-122.
- London Communiqué "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world"*. (2007). Ministerial Conference, London, 17-18 May, 2007. Retrieved from <http://eha.info/page-ministerial-conference-london-2007>
- Organization of the Educational System in Sweden*. (2009/2010). European Commission / Education, Audiovisual and Culture Executive Agency / Eurydice. Retrieved from <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/suc3a9cia.pdf>
- The Bologna Declaration of 19 June 1999* (Joint declaration of the European Ministers of Education). Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

Софія Човрій

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ШВЕЦІЇ В XXI СТОЛІТТІ

У статті висвітлено особливості системи фахової підготовки вчителів у Швеції в XXI столітті в контексті євроінтеграційних процесів. Закцентовано на реформуванні системи освіти України загалом і педагогічної зокрема, особливо в сучасних умовах її інтегрування в європейський освітній простір; виокремлено актуальні питання, пов'язані з вивченням конструктивного досвіду європейських країн щодо вдосконалення професійної підготовки вчителів відповідно до вимог ринку праці, а також викликів швидкозмінного глобалізованого світу. Констатовано, що результати аналізу наукової літератури та нормативно-правового забезпечення вищої освіти засвідчують неабиякі надбання шведської освітньої системи, що становить беззаперечний інтерес для України.

Проаналізовано законодавчо-нормативні засади вищої освіти Швеції загалом і педагогічної зокрема. Встановлено, що в 2007 р. у Швеції відповідно до Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти було прийнято дескриптори трьох циклів вищої академічної освіти. Вказано, що у квітні 2010 р. затверджено чотири нові кваліфікації вищої педагогічної освіти. Виявлено, що особлива увага звертається на практичну підготовку майбутніх фахівців. Зазначено, що у Швеції 2015 року запроваджено Національну рамку кваліфікацій згідно з рекомендаціями Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя. Кожен із восьми рівнів означений набором дескрипторів, що відображають результати навчання і притаманні кваліфікаціям відповідного рівня. Вищі кваліфікаційні рівні (6-8) Національної рамки кваліфікацій Швеції є достатньо узгодженими за дескрипторами з кваліфікаційними рівнями / циклами (1-3) Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. З'ясовано, що система сучасної педагогічної освіти Швеції загалом відповідає європейським стандартам, досить гнучка щодо професійного та індивідуального поступу особистості впродовж життя.

Ключові слова: євроінтеграція; вища освіта; підготовка вчителів; Швеція.

References

- Hakala, J. T. (2012). Lehrerausbildung in Schweden – ein Blick auf die neueste Geschichte, die Gegenwart und die Herausforderungen der Zukunft [Teacher education in Sweden – a look at recent history, present and future challenges]. In A. Nemeth & E. Skiera (Eds.), *Lehrerbildung in Europa: Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (9) (p. 191-199). Frankfurt am Main: Peter Lang International Verlag der Wissenschaften [in German].
- Högskoleförordning (SFS 1993:100) [The Higher Education Ordinance]. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100#overgang [in Swedish].
- Högskolelagen (SFS 1992:1434) [The Higher Education Act]. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 [in Swedish].
- Kahlroth, M. (Ed.) (2019). *With Higher Education Institutions in Sweden – 2019 status report*. Stockholm: Published by Swedish Higher Education Authority 2019. Retrieved from <https://english.uka.se/download/18.672af1d416b8ffabaa9e33e/1565767111266/report-2019-08-14-higher-education-institutions-in%20sweden-status-report.pdf>
- Kontseptsiia 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-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Kosharna, N. V. (2012). *Pedahohichna pidhotovka vchytelia v systemi vyshchoi osvity Shvetsii* [Pedagogical Teacher Training in the System of Higher Education in Sweden]. (Ext. abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
- Linde, G. (2003): The Meaning of a Teacher Education Reform: National story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 109-122.
- London Communiqué "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world". (2007). Ministerial Conference, London, 17-18 May, 2007. Retrieved from <http://eha.info/page-ministerial-conference-london-2007>
- Organization of the Educational System in Sweden. (2009/2010). European Commission / Education, Audiovisual and Culture Executive Agency / Eurydice. Retrieved from <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/suc3a9cia.pdf>
- The Bologna Declaration of 19 June 1999 (Joint declaration of the European Ministers of Education). Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>

Одержано 08.09.2022 р.

УДК 373.3.015.31:502/504
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273189

Ольга Федій, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-9988-7929

Яна Макаренко, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-6656-0823

Тетяна Мірошніченко, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-0368-1265

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТЕЖКИ

У статті розглянуто особливості організації екологічної стежки як ефективного засобу формування екологічної компетентності молодшого школяра. Схарактеризовано зміст і структуру екологічної компетентності учня відповідно до Державного стандарту загальної початкової освіти. Визначено мету, завдання, функції та роль навчальної екологічної стежки у вихованні екологічно грамотної поведінки дитини в навколишньому природному середовищі, представлено короткий опис маршруту екологічної стежки. Акцентовано увагу на естетичному значенні екостежки, що полягає в активізації естетичних почуттів і переживань молодших школярів під час спостереження за об'єктами природи. З'ясовано, що найбільш продуктивним напрямом роботи на екологічній стежці є практично-екскурсійний, основними видами діяльності якого є відпрацювання практичних робіт, спостереження, проєктна, науково-дослідницька, спортивно-оздоровча, ігрова та творча діяльність.

Ключові слова: компетентнісний підхід; екологічна компетентність; екологічне мислення; ціннісні орієнтації; екологічно виправдана поведінка; молодший школяр; екологічна стежка; екскурсія.

Постановка проблеми. На сьогодні негативний вплив людства на навколишнє природне середовище сягнув величезних масштабів, що призвело до виникнення глобальної екологічної кризи. У зв'язку з цим суспільство висуває потребу в компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідальності буде готовою і здатною не лише визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні шляхи їх вирішення, а й попереджати виникнення останніх. Формування екологічної компетентності особистості є одним з головних завдань освіти для сталого розвитку суспільства. Екологічно компетентна людина прагне відповідально вирішувати життєві

ситуації та організовує своє життя на основі пріоритетності цінностей збереження довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні підходи до формування екологічної компетентності, її сутність, принципи, зміст, структура визначено у працях О. Колонькової, В.Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін. Проблеми екологічної освіти молодших школярів вивчали Т. Машарова, Д. Мельник, І. Павленко, О. Плешаков, Н. Пустовіт та ін. Методичні та теоретичні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів висвітлено у наукових розвідках Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, Т. Гільберт, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Однак, незважаючи на актуальність і широке поле досліджень, проблема формування екологічної компетентності дітей молодшого шкільного віку засобами екологічної стежки залишається відкритою.

Мета статті – схарактеризувати екологічну стежку як засіб формування екологічної компетентності молодших школярів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети застосовано аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез та систематизація джерел інформації для визначення основних понять, аспектів з окресленої тематики; порівняння, узагальнення, систематизація для обґрунтування вихідних теоретичних позицій, поглядів і підходів з означеної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Головну роль у процесі набуття учнями екологічної компетентності відіграє початкова школа. Молодший шкільний вік – найцінніший етап у розвитку екологічної культури особистості, екологічного мислення, цілісного світогляду, системи переконань і засвоєння екологічних знань. Із прийняттям Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) змінено пріоритети природничої галузі та визначено екологічну компетентність як ключову, що виявляється у здатності учнів розв'язувати доступні особистісно і соціально значущі практичні проблеми, пов'язані з екологічними об'єктами довкілля та суспільного життя (Андрусенко, 2020).

У Концепції екологічної освіти України (2002) стверджується, що учні в початковій школі набувають елементарних знань

про природу та взаємозв'язки в ній, взаємодію та взаємовплив людини та природи, усвідомлення погіршення стану довкілля внаслідок нераціональної господарської діяльності, розвиток ціннісного ставлення до природи як джерела задоволення естетичних, комунікативних і пізнавальних потреб особистості.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість педагогічної діяльності на формування у дитини ключових і предметних компетентностей, яких вимагає сучасне життя. В результаті забезпечується сформованість загальної компетентності особистості, що виступає її інтегрованою характеристикою. Вона складається зі знань, умінь, ставлень, досвіду діяльності й поведінкової моделі особистості. Компетентнісний підхід в екологічній освіті спрямовано на забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю, у результаті здійснення екологічної освіти дитина здобуває екологічну компетентність.

У науковій літературі сутність поняття «екологічна компетентність» трактується так:

– характеристика, що дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку (Н. Пустовіт, 2001);

– інтегрований результат навчальної діяльності учнів, який формується передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування (І. Єрмаков, Д. Пузіков, 2005);

– здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля (В. Маршицька, 2005);

– інтегральний розвиток особистості, що об'єднує нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти, які взаємопов'язані між собою. Відтак, екологічна компетентність забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування (С. Шмалей, 2005);

– система знань, умінь і навичок у сфері екологічної діяльності, що відповідають внутрішній позиції та забезпечують кваліфіковане розв'язання екологічно небезпечних ситуацій, спостереження та контроль за дотриманням екологічних вимог у різних сферах життєдіяльності згідно з екологічним законодавством України (О. Колонькова, 2007);

– вияв екологічної культури в полі відповідальності особистості (О. Пруцакова, 2007);

– здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності (Л. Титаренко, 2007);

– підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявності в неї певних особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях, що виникають у різних сферах діяльності, та знаходити правильні шляхи їх вирішення (Л. Руденко, 2008);

– інтегративна характеристика, що є системною цілісністю набутих екологічних цінностей, засвоєних екологічних знань, способів діяльності з вивчення й дослідження явищ, об'єктів і процесів навколишнього середовища, реалізації функцій екологічної освіти в професійній діяльності без порушення рівноваги в системі «суспільство – природа» (Я. Логвінова, 2014);

– набута в процесі навчання інтегративна готовність і здатність учня до екологічної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості (Н. Куриленко, 2015);

– синтез особистісних якостей, творчих здібностей, знань, умінь та індивідуального досвіду, цілісність яких забезпечує здатність людини вмотивовано будувати свою життєдіяльність у гармонії з навколишнім середовищем, суспільними й особистісними потребами й цінностями, усвідомлюючи власну відповідальність за вплив своєї професійної та побутової діяльності на довкілля (І. Коновальчук, 2016).

На нашу думку, екологічна компетентність виявляється в здатності молодшого школяра застосовувати екологічні знання та ефективно вирішувати екологічні проблеми, з якими він зустрічається у своєму повсякденному житті. Аналіз екологічної компетентності засвідчує, що в її структурі виділяють такі компоненти: екологічні знання та вміння, екологічне мислення, ціннісні орієнтації, екологічно виправдана поведінка.

Розглядаючи теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності молодших школярів В. Мелаш та К. Ковальчук (2013) вирізняють нормативний, когнітивний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти. Когнітивний компонент охоплює наукові знання про структуру, енергетику та функціонування біосфери як цілісної системи, єдність людини й суспільства з природою, екологічні проблеми й шляхи їх розв'язання, сучасні завдання охорони природи. Емоційно-мотиваційний компонент визначається значенням природи й тим, що вона зазнає з боку людини і якого потребує захисту. Нормативний компонент змісту екологічної компетентності школярів містить систему норм, правил, принципів і заборон щодо взаємодії людини з довкіллям. Практичний компонент являє собою сукупність різноманітних видів і способів діяльності, спрямованих на формування в школярів пізнавальних і практичних умінь і навичок екологічного характеру, розвиток вольових якостей, а також потреб і вмінь виявляти активність при вирішенні екологічних проблем.

І. Коновальчук (2016) формування екологічної компетентності розглядає як спеціально організовану діяльність, у якій учнями в процесі вирішення практичних і теоретичних задач екологічної спрямованості набувається досвід взаємодії з навколишнім природним середовищем.

Формування екологічних компетентностей у сучасній школі відбувається в полі гуманістичної освітньої парадигми та на засадах дидактичних принципів гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, диференціації і реалізуються через особистісно-орієнтовані технології навчання. Такий підхід сприяє самореалізації особистості учня в житті, його соціальній адаптації, конструктивній суспільній діяльності і є умовою формування громадянина України (Ратушняк, 2014).

Забезпечення спеціально створених педагогічних умов як компонента освітнього процесу початкової школи є важливим етапом на шляху формування екологічно компетентної особистості.

В. Молодиченко, А. Сердюк, Н. Молодиченко (2020) виділяють такі педагогічні умови ефективного формування екологічної компетентності: готовність вчителя до формування екологічної компетентності учнів; створення сприятливого навчально-виховного середовища формування екологічної компетентності учнів; екологізація змісту навчання через міжпредметні зв'язки навчальних дисциплін; моніторинг результатів формування екологічної компетентності учнів початкової школи.

На думку В. Мелаш та К. Ковальчук (2013), важливою умовою успішного формування екологічної компетентності учнів є застосування форм і методів педагогічного впливу, котрі охоплюють експеримент і пошук, розвивають аналітичні та інтелектуальні вміння, здатність критично осмислювати явища, інформацію та досвід, знаходити й обґрунтовувати варіанти розв'язання життєвих ситуацій.

У колективній роботі Л. Липової, Т. Лукашенко та В. Малишева (2012), присвяченій визначенню складників екологічної компетентності, зазначається, що важливою умовою її формування є перетворення зовнішніх мотивів і стимулів на внутрішні мотиви особистості, що сприятиме формуванню природобезпечної діяльності без зовнішнього контролю.

Формування екологічної компетентності учнів початкових класів передбачає: засвоєння ключових понять, наукових фактів про природу; усвідомлення матеріальної і духовної цінності природи для суспільства та людини; потребу в спілкуванні з природою, відчуття гармонійної єдності з нею; свідоме дотримання правил поведінки у природі, примноження її багатств, участь у природоохоронній діяльності; прагнення до пізнання навколишнього світу в єдності з морально-естетичними переживаннями (Матвеева, 2013).

На нашу думку, однією з умов ефективного формування екологічної компетентності молодших школярів є використання засобів самої природи. Організація роботи екологічної стежини дає змогу розв'язати майже всі завдання екологічної освіти дітей молодшого шкільного віку. Екологічна стежина – це завчасно визначений маршрут на певній природній місцевості, на якому

розташовані унікальні й типові для даної місцевості об'єкти: різні групи рослинності (ліс, гай, луки, чагарники), водойми, водні джерела, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо.

Головною метою екологічної стежки є виховання екологічно грамотної поведінки дитини в навколишньому природному середовищі, поширення знань про природу і людину як невід'ємну частину довкілля. Екологічні стежки виконують пізнавальну, розвивальну, виховну, естетичну й оздоровчу функції. Використовуються для проведення навчальних екскурсій, прогулянок, масових заходів екологічно-натуралістичного спрямування, пропагандистської роботи з охорони природи.

Навчальна екологічна стежка може створюватись на власній території школи, гімназії, ліцею, позашкільного дитячого закладу, де мають місце певні насадження: квітники, сад, дендрарій, навчально-дослідна ділянка та інші рукотворні або природні об'єкти (гніздо лелеки, колонія граків, кормові та гніздові майданчики для звірів і птахів тощо). Маршрут стежки може пролягати й через такі об'єкти антропогенного ландшафту, які завдають шкоди довкіллю (звалища сміття, металобрухту, непередбачені стоянки автотранспорту тощо), як негативний приклад природокористування (Методичний..., 2015).

Помітивши на території школи маршрут екологічної стежки, потрібно обов'язково розмістити необхідні об'єкти. Це невелика галявина, ділянка лісопосадки, старі розлогі дерева, алея, дерева з годівницями, пташиними гніздами, культурні посадки (сад, клумба), маленька водойма. Уздовж окремої ділянки необхідно посадити основні види лікарських рослин (розторопша, перцева м'ята, ехінацея, ромашка, шавлія), уздовж іншої – кілька видів рідкісних рослин. Також можна висадити й різні види медоносних трав, які привернуть різноманітних запилювачів (бджіл, джмелів).

Наведемо приклад розробленої нами екологічної стежки «Екологічна стежина для всіх». Запропонований проєкт органічно інтегрується в освітній процес будь-якого навчального закладу, може реалізуватися самостійно або виступати складником комплексної програми екологічного виховання та формування екологічної компетентності молодших школярів.

Мета екологічної стежки: розширення та поглиблення екологічних знань, уміння аналізувати й порівнювати об'єкти живої природи, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати

пізнавально-дослідницьку діяльність задля формування екологічної компетентності молодших школярів.

Завдання екологічної стежки: формувати знання про екосистеми своєї місцевості; ознайомити з різними об'єктами живої й неживої природи та показати взаємозв'язки природи з навколишнім світом; розвивати у молодших школярів спостережливість, пізнавальну та творчу активності шляхом проведення ігор, досліджень, спостережень та інших видів діяльності; виховання любові до навколишнього середовища та бажання займатися природоохоронною діяльністю; сприяння спілкуванню дітей з оточуючим природним середовищем.

Короткий опис маршруту. Дослідивши територію навколо навчального закладу, ми виокремили найбільш цікаві та корисні об'єкти для спостереження. Структура стежки налічує шість презентаційних ділянок: 1. «Парк», 2. «Пеньок», 3. «Первоцвіти», 4. «Галявина», 5. «Річка», 6. «Дорога до школи». Для дітей молодшого віку проводяться вступні екскурсії на частині стежки тривалістю 35-40 хвилин.

1. «Парк». Парк – це земельна ділянка з природною чи спеціально посадженою рослинністю. Переважаючими деревними породами є: дуб, клен гостролистий, тополя, береза, ясен, липа дрібнолиста, гіркокаштан звичайний, робінія псевдоакація, калина, горобина звичайна, бузина чорна та бузок звичайний. Серед хвойних рослин – туя західна, сосна звичайна, ялина колюча, ялина сиза, ялівець козацький, ялівець звичайний. Зазвичай включаються в композицію парку квітники з різноманітних багаторічних, дворічних та однорічних квітів (айстри, петунія, пеларгонія, майорці, шавлія, чорнобривці, півники, лілійники), наявні зелені газони. Тут можуть мешкати синиця велика, синиця блакитна, сойка, граки, дрізд чорний, сорока, галка, ворона сіра, дятел звичайний, білки, їжаки, зайці, різні види плазунів і комах.

2. «Пеньок». Змертвілі дерева надають притулок грибам і комахам, звірям і птахам, підживлюють молодий ліс, зберігають вуглець. Багато птахів гніздяться в дуплах сухих дерев, ящірки і черепахи гріються на сонці на повалених стовбурах, білки облаштовують комори під корчами, а кажани використовують дупла як притулок (деякі види і зимують у них).

3. «Первоцвіти». Після тривалої зими прокинуться первоцвіти – ранньоквітуча група рослин. Це багаторічні трав'я-

нисті рослини з коротким весняним циклом розвитку й літнім періодом спокою. Наземні частини цих рослин живуть протягом кількох тижнів, а решту року перебувають у стані спокою у вигляді бульб, цибулин чи кореневищ. У наших краях такими рослинами є проліска дволиста, пшінка весняна, білоцвіт весняний, горицвіт весняний, ряст бульбистий, сон-трава, конвалія звичайна та ін.

4. «Галявина». Галявина є складовим елементом лісу. Це відкрита, незаросла деревами ділянка, де можуть розвиватись нехарактерні для лісового біотопу трави та чагарники, а також супутні тварини.

5. «Річка». Річка – це природна водойма. Рослинний світ заповнює водойму від поверхні до дна, серед них – рогіз, очерет, ряска, кушир, глечики жовті. У прісних водоймах живуть комахи-водомірки, жуки-плавунці, молюски, раки, жаби, різні види риб – окуні, коропи, лящі, карасі, щуки. На берегах цих водойм селяться чаплі, бугаї, плиски.

6. «Дорога до школи». Це ділянка, на якій можна спостерігати різні процеси порушення, руйнування, забруднення природного середовища, наприклад, засміченість лісосмуги та узбіччя дороги твердим побутовим сміттям. Тут трапляються рослини, що ростуть поблизу житла людини та на засмічених ділянках – амброзія полинолиста, блекота чорна, дурман та ін.

Необхідно зауважити, що робота на екологічній стежці посилює контакт учнів із природою. У процесі пізнання природи формуються і розвиваються естетичні почуття та смаки. Багатство навколишньої природи викликає у молодших школярів почуття радісного здивування. Естетичний вплив природи на дитину значною мірою пояснюється тим, що прекрасне сприймається в доступній і привабливій формі. Природа викликає в дітей великий діапазон почуттів і переживань. Залучаючи учнів до активної діяльності з охорони і примноження природних багатств, учителі підводять їх до розуміння, що краса рідної природи багато в чому залежить від них самих. Милування чудовими картинами природи розвиває дитячу фантазію, загострює спостережливість, настроює на глибокі роздуми. Для того, щоб діти краще знали й розуміли навколишній світ, щоб мали уявлення про екологічні проблеми, треба, щоб вони спочатку набули певного запасу знань про навколишню природу.

Робота на екологічній стежці відбувається за різними напрямками. Найбільш продуктивним, на нашу думку, є практично-екскурсійний: під час екскурсій відпрацьовуються практичні роботи, спостереження, проєктна, науково-дослідницька, спортивно-оздоровча, ігрова та творча діяльність.

Навчальна екскурсія – це форма навчальної роботи, яка дозволяє учневі не лише безпосередньо пізнавати світ, а й набувати вмінь робити це з допомогою самостійного спостереження та дослідження, накопичення досвіду раціонального природокористування та природоохоронної діяльності. Екскурсії забезпечують реалізацію дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою. Вони мають велике пізнавальне та виховне значення. Під час екскурсій екологічною стежкою молодші школярі спостерігають явища і об'єкти в природному середовищі та розглядають їх в поєднанні з іншими об'єктами. Їх специфіка полягає в тому, що під час екскурсії, крім освітніх завдань, вирішуються посилені для учнів екологічних проблеми.

Плануючи екскурсію, вчитель точно визначає тему і мету екскурсії, конкретизує програмний зміст, намічає місце екскурсії. Кожна екскурсія включає самостійну роботу, виконуючи яку, учні систематизують знання з вивченої теми. Тематика екскурсій може бути найрізноманітніша, наприклад: «Осінь», «Нежива і жива природа», «Хвойні рослини», «Первоцвіти», «Взаємозв'язки в природі», «Тварини мого краю» та ін. Вони можуть проводитися з тем, пов'язаних зі збереженням і зміцненням здоров'я – «Зелена аптека». Учні спостерігають за лікарськими рослинами, за їх будовою, дізнаються про їх лікувальні властивості. Крім того, екскурсії, пов'язані з перебуванням на свіжому повітрі, сприяють зміцненню здоров'я.

Результатами екскурсій може бути створення лепбуків, поробок із природного матеріалу, гербаріїв, колекцій, складання віршів, загадок, розповідей, оповідань про спостереження.

Екскурсії екологічною стежкою роблять процес навчання цікавим, допомагають молодшим школярам краще орієнтуватися в довкіллі, об'єкти і явища природи привертають увагу, цікавлять і збуджують допитливість, розвивають спостережливість школярів, розвивають мовлення, допомагають їм навчитися відчувати прекрасне, викликають у них шанобливе ставлення до природи.

Особливо велику увагу слід приділяти спостереженням під час екскурсій і прогулянок. Спостереження передбачають розвиток уявлень учнів молодшого шкільного віку про об'єкти та явища природи, встановлення зв'язків між неживою і живою природою, формування бережливого ставлення до природи і вироблення навичок екологічно доцільної поведінки в довкіллі. Під час роботи на екологічній стежці вчитель може організувати систематичні, цілеспрямовані спостереження за погодою, сезонними змінами в рослинному, тваринному світі. Залежно від пори року можна рекомендувати такі спостереження: На яких деревах, кущах листя стає жовтим, червоним, багряним? Коли розпочинається листопад у дерев і кущів? Який вигляд взимку мають листяні, хвойні дерева? Коли розпускаються бруньки у дерев і кущів? Коли з'являються перші весняні квіти? Коли біля годівниць з'являються птахи? Коли повертаються в рідні краї шпаки, ластівки? Коли навесні з'являються метелики, мухи, бджоли, джмелі?

Під час роботи з молодшими школярами на стежці можна використати ігрові технології. Вони роблять процес навчання цікавим і сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок. Екологічні ігри та завдання дають дитині змогу відчувати себе частиною природи, реагувати на екологічні проблеми, викликають бажання допомогти природі, захистити її від небезпеки. Наприклад, ігри «Впізнай мене», «Хто де живе?», «Яких кольорів більше?», «Що де росте?», «Хто як рухається?», «Чарівні листки», «Що змінилось?» спрямовані на розвиток здатності молодших школярів розрізняти зовнішні ознаки і властивості природних об'єктів і явищ, розвивають спостережливність, розширюють коло естетично цінних об'єктів природи, сприяють формуванню у дітей потреби спілкування з природою.

Вагоме місце під час екскурсії стежиною належить природотерапевтичним вправам, спрямованим на активізацію емоційно-почуттєвої сфери учнів шляхом взаємодії з природою. Так, можна запропонувати дітям кейс завдань із використанням терапевтичного потенціалу засобів природи: скласти казку про живу й неживу природу; уявити, яким деревом чи рослиною вони себе уявляють і чому; намалювати спільний малюнок «рослинного світу» їхнього класу; виконати вправи «Цілюще дихання»

(поєднуючи ходіння та рухливі ігри), «Танок почуттів», «Звуки природи» тощо.

Логічним продовженням екскурсії може стати організація проєктної діяльності, спрямованої на становлення у дитини досвіду самостійного та колективного пошуку нових знань і використання їх у реальних умовах. Вона передбачає перспективний план досягнення, інтегрування й орієнтування на конкретний результат (підготовка екологічних плакатів, листівок, малюнків, свят). Екологічне проєктування є досконалим простором, у якому створюються умови для практичної екологічної та природоохоронної роботи молодших школярів. Наведемо теми проєктів, які можна реалізувати в межах екологічної стежки: «Як готуються до зими бджоли?», «Чому риби плавають?», «Чому у квітів яскраві кольори?», «Осінні прикмети», «Що таке зимова сплячка?», «Книга скарг» природи» та ін.

Цілком очевидно, що застосування окремої технології не може повною мірою забезпечити формування в молодших школярів екологічної компетентності. Тому цей процес має будуватися на поєднанні різних підходів та інтеграції екологічного потенціалу змісту всіх навчальних предметів.

Висновки. Отже, екологічна стежка є ефективним засобом формування екологічної компетентності молодших школярів, котра забезпечує успішну взаємодію з природою, формування основ наукового світогляду і критичного мислення, виховання відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки учнів молодшого шкільного віку в навколишньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці технології підготовки майбутніх учителів до організації екологічної стежки в початковій школі.

Список використаної літератури

- Андрусенко, І. В. (2020). *Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ»: Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка.
- Єрмаков, І. Г., & Пузіков, Д. О. (2005). Розвивати життєву компетентність. *Шкільний світ*, 37, 172.
- Колонькова, О. О. (2007). Формування екологічної компетентності старшокласників засобами дистанційної освіти. В *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць*. (Вип. 10. Т.1, с. 379-387). Кам'янець-Подільський.
- Коновальчук, І. (2016). Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*, 5(136), 20-24.
- Концепція екологічної освіти в Україні. (2002). *Директор школи*, 16.

- Куриленко, Н. В. (2015). *Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград.
- Липова, Л., Лукашенко, Т., & Малишев, В. (2012). Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. *Освіта регіону: Політологія, психологія, соціальні комунікації*, 3, 246.
- Логвінова, Я. О. (2014). *Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоград.
- Маршицька, В. В. (2005). Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. В *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць*. (Кн. 2. Вип. 8, с. 20-24). Київ.
- Матвеева, Н. О. (2013). *Теорія і методика виховання: формування екологічної культури молодших школярів: Навч.-метод. посібник*. Івано-Франківськ.
- Мелаш, В., & Ковальчук, К. (2013). Теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 10, 118-121.
- Методичний лист щодо участі учнівської молоді у заходах присвячених міжнародному Дню Землі та Дню Довкілля в Україні*. (2015). Взято з <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/03-04-80.pdf>
- Молодиченко, В. В., Сердюк, А. М., & Молодиченко, Н. А. (2020). Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*, 20(3), 11-16.
- Прокопенко, О., & Демидова, Т. (2005). Екологічне виховання у процесі вивчення біології. *Рідна школа*, 3, 72-75.
- Пруцакова, О. Л. (2007). Зміст екологічної освіти як чинник формування екологічної компетентності школярів. В *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр.* (Вип. 10. Т. 1, с. 362-370). Кам'янець-Подільський.
- Пустовіт, Н. А., Пруцакова, О. Л., Руденко, Л. Д., & Колонькова, О. О. (2008). *Формування екологічної компетентності школярів: Наук.-метод. посіб.* Київ.
- Пустовіт, Н. А. (2001). Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання підлітків. В *Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія*. (Вип. 5, с. 59-62). Вінниця: Державна картографічна фабрика.
- Ратушняк, О. М. (2014). Формування екологічної компетентності учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 16, 325-330.
- Титаренко, Л. М. (2007). *Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України. Київ.
- Шмалей, С. В. (2005). *Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

Olga Fediy, Yana Makarenko, Tetiana Miroshnichenko

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S ENVIRONMENTAL COMPETENCE BY MEANS OF THE ECOLOGICAL TRAIL

The article examines the peculiarities of the ecological path organization as an effective means of younger schoolchildren's ecological competence formation. The content and structure of the pupils' environmental competence are characterized in accordance with the State Standard of General Primary Education. The essence of environmental competence of primary school pupils is revealed as the ability to apply environmental knowledge and effectively solve environmental issues they face in everyday life. The following components are distinguished in the structure of ecological competence: ecological knowledge and skills,

ecological thinking, value orientations, and ecologically justifiable behavior. It is emphasized that the effective formation of younger schoolchildren's environmental competence is facilitated by means of nature itself, one of which is an ecological trail. Its purpose is to ensure the education of ecologically competent behavior of the child in the surrounding natural environment and to spread knowledge about nature and man as an integral part of the environment. The purpose, tasks, functions, and role of the educational ecological path in the education of ecologically competent behavior of the child in the environment are determined, and a brief description of the route of the ecological trail is presented. The potential of the means of the ecological path in the formation of ecological competence of children of primary school age has been analyzed. Attention is focused on the aesthetic value of the eco-path, which consists in activating the aesthetic feelings and experiences of younger schoolchildren while observing natural objects. It was found that the most productive direction of work on the ecological path is a practical excursion, the main types of activities of which are working out practical work, observation, project, research, sports and recreation, and game and creative activities.

Keywords: competence approach; ecological competence; ecological thinking; value orientations; ecologically justifiable behavior; primary school children; ecological path; excursion.

References

- Andrusenko, I. V. (2020). *Formuvannia ekolohichnoi hramotnosti molodshykh shkoliariv v intehrovanomu kursi "Ia doslidzhuju svit": Metodychni rekomendatsii [Formation of environmental literacy of junior high school students in the integrated course «I explore the world»: methodological recommendations]*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Kolonkova, O. O. (2007). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti starshoklasnykiv zasobamy dystantsiinoi osvity [Formation of environmental competence of high school students by means of distance education]. In *Teoretyko–metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zb. nauk. prats.* (Vol. 10. T.1, p. 379-387). Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
- Konovalchuk, I. (2016). Teoretychni y tekhnolohichni aspekty formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Theoretical and technological aspects of the formation of environmental competence of younger schoolchildren]. *Molod i rynek*, 5(136), 20-24 [in Ukrainian].
- Kontsepsiia ekolohichnoi osvity v Ukraini [The concept of environmental education in Ukraine]. (2002). *Dyrektor shkoly*, 16 [in Ukrainian].
- Kurylenko, N. V. (2015). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi navchannia fizyky [Formation of environmental competence of elementary school students in the process of learning physics]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kirovohrad [in Ukrainian].
- Lohvinova, Ya. O. (2014). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha biologii v protsesi vyvchennia pryrodnychychk dystsyplin [Formation of ecological competence of the future biology teacher in the process of studying natural sciences]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Kirovohrad [in Ukrainian].
- Lypova, L., Lukashenko, T., & Malyshev, V. (2012). Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity [Environmental competence of the individual in the conditions of fundamentalization of education]. *Osvita rehionu: Politolohiia, psykholohiia, sotsialni komunikatsii*, 3, 246 [in Ukrainian].
- Marshytska, V. V. (2005). Sutnisni kharakterystyky ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Essential characteristics of environmental competence of

- elementary school students]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zb. nauk. prats.* (Kn. 2. Vol. 8, p. 20-24). Kyiv [in Ukrainian].
- Matveieva, N. O. (2013). *Teoriia i metodyka vykhovannia: formuvannia ekolohichnoi kultury molodshykh shkoliariv: Navch.-metod. posibnyk [Theory and methods of education: formation of ecological culture of younger schoolchildren: Teaching-method. manual]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Melash, V., & Kovalchuk, K. (2013). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Theoretical and methodological principles of the formation of environmental competence of younger schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*, 10, 118-121 [in Ukrainian].
- Metodychnyi lyst shchodo uchasti uchnivskoi molodi u zakhodakh prysviachenykh mizhnarodnomu Dniu Zemli ta Dniu Dovkillia v Ukraini [Methodical letter regarding the participation of student youth in events dedicated to the international Earth Day and Environment Day in Ukraine]*. (2015). Retrieved from <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/03-04-80.pdf> [in Ukrainian].
- Molodychenko, V. V., Serdiuk, A. M., & Molodychenko, N. A. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Pedagogical conditions for the formation of environmental competence of elementary school students]. *Innovatsiina pedahohika*, 20(3), 11-16 [in Ukrainian].
- Prokopenko, O., & Demydova, T. (2005). Ekolohichne vykhovannia u protsesi vyvchennia biolohii [Ecological education in the process of studying biology]. *Ridna shkola*, 3, 72-75 [in Ukrainian].
- Prutsakova, O. L. (2007). Zmist ekolohichnoi osvity yak chynnyk formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [The content of environmental education as a factor in the formation of environmental competence of schoolchildren]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zb. nauk. pr.* (Vol. 10. T. 1, p. 362-370). Kamianets-Podilskiy [in Ukrainian].
- Pustovit, N. A. (2001). Osobystisno oriientovani tekhnolohii ekolohichnoho vykhovannia pidlitkiv [Personally oriented technologies of environmental education of teenagers]. In *Naukovi zapysky. Serii: pedahohika i psykholohiia*. (Vol. 5, p. 59-62). Vinnytsia: Derzhavna kartohrafichna fabryka [in Ukrainian].
- Pustovit, N. A., Prutsakova, O. L., Rudenko, L. D., & Kolonkova, O. O. (2008). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv: Nauk.-metod. posib [Formation of environmental competence of schoolchildren: Scientific method. manual]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Ratushniak, O. M. (2014). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Formation of environmental competence of primary school students]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 16, 325-330 [in Ukrainian].
- Shmaliei, S. V. (2005). *Systema ekolohichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli v protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-naukovoho tsykladu [The system of environmental education in a secondary school in the process of studying subjects of the natural and scientific cycle]*. (Ext. abstract of Doct. diss.). Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
- Tytarenko, L. M. (2007). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu [Formation of ecological competence of students of biological specialties of the university]*. (Ext. abstract of PhD diss.). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].
- Yermakov, I. H., & Puzikov, D. O. (2005). Rozvyvaty zhyttievu kompetentnist [Develop life competence]. *Shkilnyi svit*, 37, 172 [in Ukrainian].

Одержано 05.09.2022 р.

УДК [37-057.36]:811.11: [159.91:(684.3)]
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273191

Olena Loputko, Kyiv
ORCID: 0000-0002-5331-9635

Vadym Bohutskyi, Kyiv
ORCID: 0000-0003-2179-9037

Ihor Romanov, Kyiv
ORCID: 0000-0003-3511-5230

CONTEMPORARY BLENDED LEARNING BACKGROUNDS OF TEACHING ENGLISH FOR LAW ENFORCEMENT

The article is devoted to the implementation of contemporary blended learning backgrounds into teaching English for specific purposes in the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The analysis of the method's usage in the special conditions of the war state is introduced. It is underlined that the implementation of such kind of technology will benefit not only the possibility to hold an educational process in the distant form in stressful conditions but also give the opportunity to the formation of a specific discipline's knowledge using interdisciplinary ways, to support the skills and abilities of the active self and group work.

The contemporary background of using blended learning technology is worked out in the paper. Special attention is paid to the respectful points of the international language learning centers that work in the sphere of new technologies implemented into teaching English in higher educational establishments. The peculiarities of the special cadets and officers' regimes of study and daily routine are analyzed, and their advantages and disadvantages for the organization of the educational process are implemented in the process of the model's building. Many possibilities to make the model flexible with the help of supporting the educational process through the different structural elements and units of the educational establishment are introduced. Active participation and correlation of all the members of the educational process on each level of the model's organization are considered to be the central idea of the study. The organization of interdisciplinary events and the realization of creative and scientific directions of the educative work are also crucial for the successful realization of the model.

Keywords: *blended learning; English for specific purposes; interdisciplinary; active agent; methodological support; state of war.*

Articulation of the problem. Technological innovations of the contemporary world are giving us such opportunities which can hardly be overestimated. The educational process is consequently using the advantages of the digital learning. The system of higher education has been faced the problems of rapid necessity of innovations in the sphere of distant learning at the time of the COVID pandemic and the ongoing war processes in Ukraine make this question even more important.

In the sphere of teaching English for specific purposes in the higher educational establishments of the Ministry of the Internal Affairs of Ukraine (MIA of Ukraine) the *actuality* of the teaching and learning technologies of the educational process's distant learning organization gains special importance due to the several factors:

- Educational process in this educational process is specialized by the duties and obligations of the cadets and officers, especially at the time of the War.
- The study is strongly intensified and the need to review humanitarian part of the educational programs is obvious.
- The methods of teaching English for special purposes are to be chosen in accordance with the military state of the country, duties of the participants, their geographical location and a lot of other factors.

The author strongly beliefs that the usage of the blended learning method and its modifications will help to include these special factors into the educational process's organization.

Analysis of recent publications. The problem of using blended learning technologies and their modifications in the process of learning a foreign language in the higher is devoted to the study of domestic (H. Oleynikova, O. Sherbakova, Zh. Nikolaieva, O. Korotun etc.) and foreign scholars (C. Artmas, C. Bonk, K. Chan, J. Evans, M. Impedovo, C. Graham, A. King, K. Kinley, D. Marsh, H. Yip, and others). Scientists, in particular, pay special attention to the classic definition of the term “blended learning”, to the development of its modern variation accounting rapid creations in the technological strengthen by the digital modernization. Besides, some of them stress the teacher's role as the creator and moderator of the educational process and peculiarities of the learners' personal interests.

The research all the above mentioned facts gives the possibility to define the *purpose* of the article as to build the frame of such a blended system of teaching English for specific purposes which would allow to continue educational process in the higher educational establishments of the MIA of Ukraine in the most flexible way for teachers, cadets and officers taking into account challenging circumstances of war in Ukraine.

According to the formulated purpose the following aims could be formulated:

1. To study the works of contemporary domestic and foreign scholars in the sphere of blended learning technology's development and clear out the most suitable for the upcoming model elements.

2. To take into account special regime of the professional duties of students, cadets and officers.

3. To mention technical support of the educational establishments, the possibility of connection and the geographical position of the members of the educational process.

4. To work out such a technology of blended learning of English for specific purposes which will include as many of the flexible structural elements as possible.

5. To define further directions of the technology's development.

The study is presented on the ground of historical, content and structural analysis of the scientific works, their modifications and variations, elements of observation and modelling will also be included into the article.

Research findings. At the beginning of the study it is worth to clear out the peculiarities of the term «blended learning». Although, the backgrounds of the concept were developed intensively in the recent years, the following standing points are considered to be the most useful in the content of the presented work.

As to the definition of the term «blended learning» in the borders of this article the most suitable is considered to be the one, presented by C. Bonk and C. Graham (Bonk & Graham, 2012, p. 5) who defined that “Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction”. In this work the authors (Bonk & Graham, 2012, p. 12) introduced that the blended learning systems can be designed accounting six categories:

- (1) the role of live interaction;
- (2) the role of learner choice and self-regulation;
- (3) models for support and training;
- (4) finding a balance between innovation and production;
- (5) cultural adaptation;
- (6) dealing with the digital means”.

From the point of view of the English language's study the very special attention is paid to the authors who work for the international language organizations, namely Cambridge University press, as their points of view are considered to be the most authoritative in the sphere of teaching English in the world. As an example the definition, given

by A. King (King, 2016, p. 2), where he states, that “the practice of combining (blending) different learning approaches and strategies is not new. Distance learning courses have long combined blended learning through a mix of self-access content (print / video / TV/radio) and face-to-face / telephone support. What is new is that today, technology combines all the different media within one environment: online. The online space facilitates learner–learner interaction, encourages incidental and exploratory learning and allows learners and teachers to stay connected outside the classroom, if they so wish. Learners can benefit from the fact that space and distance do not matter anymore. Teachers and educationalists are now understanding more and more that, with the 'right blend', teachers can offer a much richer, supportive learning environment, learning opportunities increase, learning becomes more effective and the learning process becomes more enjoyable.”

D. Marsh (Marsh, 2012, p. 2-5) also supports his definition, stressing that “Today blended learning can refer to any combination of different methods of learning, different learning environments, different learning styles. In short, the effective implementation of blended learning is essentially all about making the most of the learning opportunities and tools available to achieve the "optimal" learning environment.” She also underlines the following strengths of blended language learning;

- “It provides a more individualized learning experience J provides more personalized learning support;
- It supports and encourages independent and collaborative learning;
- It increases student engagement in learning accommodates a variety of learning styles;
- It provides a place to practice the target language beyond the classroom;
- It provides a less stressful practice environment for the target language;
- It provides flexible study, anytime or anywhere, to meet learners’ needs;
- It helps students develop valuable and necessary twenty-first century learning skills.

Significant deal of information is performed at the sites of universities, language learning and development platforms. Special

interest is paid to the basic grounds of the blended learning performed in the work (Blended Learning: 10 Trends. April, 2014). The main 10 directions of the continuously developing technology of blended learning can be defined like that:

- Constant change of the student' quantity.
- Development of cognitive skills on the high level (According to Bloom's taxonomy).
- Realization of activities of the teachers' and the students' advantages.
- Teaching of the decision making with e usage of the knowledge bases.
- Support of the learning individualization.
- Productive gamification.
- Mobile world of the students.
- Student's access to the mobile devices.
- Broadband connection.

Grounded on the abovementioned scientific works in the sphere of blended learning, taking into account the most contemporary trends and peculiarities of the English language study, performed by authoritative international organizations, specifying the technologies' development, specially minding the demands and trends of the foreign languages development in the higher educational establishments (Concept of development ..., 2019) and other, paying attention to the performing law enforcement duties at the time of war the main frame of the blended learning organization of teaching English for specific Purposes at the time of war can be defined.

The background content elements of this model were inspired by the works of the Cambridge Educational Centers' scientists (King, 2016) and (Marsh, 2012). The main tips and technologies of the Cambridge Education and British Council cites are also used in the process of writing this article.

At the beginning of the model's description it must be stated that during the period of the military state of the country the system must be as much flexible as possible and the exclusion of one element is to be replaced by the strengthening of the others.

The following main active agents are to be introduced in the model:

1. An Educator (a teacher, a tutor, a lecturer)
2. A Learner (a cadet, a student, an officer)

3. A Support (a methodical department worker, a course officer, authority of the educational establishment).

We are also to underline levels of the blended learning technologies on which the definite characteristics of the active agents' interaction and the usage of the possible technical means will be performed:

1. Preparatory, pre-task level
2. Initial level
3. Middle level
4. Final level
5. Post work considering

Before the presenting of the model it is to be stated that the usage of the “blend” proposes a part of the time to be devoted to the off line auditoria communication with the teacher. It comes nearly impossible at the state of war. That is why it is considered to be replaced by the other forms and means where possible.

Table 1.

**Model of the teaching English
for law enforcement in challenging circumstances**

Active agent Levels	Teacher (tutor, lecturer)	Cadet (student, officer)	Support (a methodical department etc.)
----------------------------	----------------------------------	---------------------------------	---

Tasks

Preparatory, pre-task level	- to evaluate the conditions and components of the educational process; -to reorganize the time scale of the kinds of work (if the online part is impossible it should be substituted by the recalling of the previous material or by the on-line communication)	- to recollect the previous materials carefully; - to be connected with the methodical worker of the educational establishment, the course officer, the authority of the educational establishment	- to connect with the teachers and learners; - to get the information about them, their living spaces, job duties etc.; - in cooperation with the teacher to check and adopt the materials and stocks for distance learning (repositories, e-books, e-tasks, e-tests etc.)
Initial level	- to prepare teaching materials in order to revise and recollect as much of the off-line gained material as possible; - to prepare on-line, home, self and individual	- to prepare and check the quality of on-line connection and electronic devises; - to prepare the given materials, their openness and to make	- to revise the time table and make changes in it if necessary; - to create the group chats which will include all active agents;

	<p>tasks;</p> <ul style="list-style-type: none"> - to prepare and check the tasks for the platforms for distance learning; - to prepare recommendations for usage of external informational platforms and courses 	<p>their reserve copies;</p> <ul style="list-style-type: none"> - to connect with a teacher; - to connect with the other members of the studying group; - if possible, to free the morning shift; - to create a working space; - to revise previous material 	<ul style="list-style-type: none"> - to check the psychological state of the members of the educational processes; - to exclude and correct technical breaks, if possible; - to support teaching process
Middle level	<ul style="list-style-type: none"> - to explain the themes and structures of the lessons; - to clear the materials; - to define forms and methods of the work; - to recommend materials for on-line, self- and individual study; - to use appropriate and effective methods and blend them in accordance with the specific situation; - to provide individual and group consultations 	<ul style="list-style-type: none"> - to be involved into the learning process as much as it is possible; - to use all the recommended and additional materials; - to be in constant connection with the other members of the group; - try not to depend on the teacher all the time; -to communicate with each other in pairs and small groups; 	<ul style="list-style-type: none"> - to check the correspondence of the electronic materials to the curriculum of the learners; - help to build individual educational trajectories of the learners; - to initiate creating working groups of students from different departments; - to support the individual learning of the students; - to control on-line lessons and to propose ways of their perfections
Final level	<ul style="list-style-type: none"> - to sum up the materials; - to organize the revision of the most difficult parts; - to prepare different forms of control; - to held a possibility of multidisciplinary control (creative forms included); - to initiate and support research and scientific forms of the learners' work; - to support the work of creative and research work; - to benefit international connections. 	<ul style="list-style-type: none"> - to be able to find necessary information in order to make the tasks; - to be ready to the individual and group work; - to appreciate the value of the work of each member of the educational process; - to be able to make interdisciplinary connections and use the given knowledge practically; - to be able to correct their own mistakes after the consultations. - to be able to learn from each other. 	<ul style="list-style-type: none"> - to initiate different events on the level of the educational establishment and its structural parts; - to enlarge communication with the agents of the educational processes; - to provide technical support of the work of technical individual means of control; -to support individual and group consultations; - to count additional forms of the learners' self-education. - to initiate binary and multidiscipline lessons

<p>Post work considering</p>	<ul style="list-style-type: none"> - to analyze the structural parts of the educational process; - to analyze the results of the control measures and the learners' results; - to provide the feedback from the learners; - on the base of the feedback and personal conclusions to think over the professional materials and initiate changes in the working plans if necessary; - to encourage multidisciplinary forms of the educational process 	<ul style="list-style-type: none"> - to analyze personal results and initiate improvements of the personal educational plan; - to be ready to the further work as a member of the educational or research group; - to improve the skills and abilities of performing the results of the work before the professional auditory; - to be able to debate on the professional grounds; - to propose contemporary topics, useful for the further practical work 	<ul style="list-style-type: none"> - to make the analysis of the teachers work for the definite period; -to analyze the results of the students' control measures; - to provide testing forms of supportive control; - in cooperative with the other active members of the educational process initiate changes of the curriculum; - to encourage the membership of the active agents in the international binary and multinational cooperation
-------------------------------------	--	---	--

Conclusions. While analyzing scholars' works the following findings may be presented: the blended learning system of teaching English for specific purposes at the higher educational establishments of MIA of Ukraine is a complex and structured technology which includes a lot of necessary elements. It also must fit a great deal of demands. First of all, the participants of the educational process must be active and result oriented, the system itself is to be is flexible as it is possible to be ready to the changes of circumstances in the condition of the war state. The supportive part of the authorities of educational establishments and methodological workers is peculiar to this technology's building. The remarkable part is also devoted to the close connections, interdisciplinary relations and technical support of the active agents of the educational establishments.

Naturally, the restricted volume of this article gives no opportunity to research all the features and possibilities of the technology. Among others, the most competitive fields of the further researches are seen in the spheres of the careful planning of the work with this method and the planning of the work of those participants of the educational process's whose connection is complicated. Technical

and methodological support of the educational establishments also may be a significant part of further study.

Список використаної літератури

- Концепція розвитку англійської мови в університетах. (2019). Поточна редакція від 13.08.2019. Взято з https://mon.gov.ua/ua/news/mon_stvorilo-konceptsiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatkuriven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnihdisciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi
- Коротун, О. В. (2016). Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 3(28), 117-129.
- Олейнікова, Г. (2022). Особливості викладання іноземної мови у форматі змішаного навчання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 58, 109-119.
- Щербакова, О. Л., & Ніколаєва, Ж. В. (2017). Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*, 4.1(44.1), 69-73.
- Blended Learning: 10 Trends. April.* (2014). Retrieved from <http://www.dreambox.com/blog/blended-learning-10-trends>
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Retrieved from <https://books.google.co.id/books?id=2u2TxK06PwUC&printsec=frontcover&source=gb#v=onepage&q&f=false>
- Evans, J. C., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2020). Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 643-656.
- Impedovo, M. A., Khalid, MD. S., Kinley, K., & Yok, M. C. K. (Eds.). (2022). *Blended Learning in Higher Education*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- King, A. (2016). *Blended language learning: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.cambridge.org/us/files/2115/7488/8334/CambridgePapersinELT_BlendedLearning_2016_ONLINE.pdf
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 7(2), 2014, 110-118.

Олена Лопутько, Вадим Богуцький, Ігор Романов

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ПРАЦІВНИКАМ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена впровадженню технології змішаного навчання у викладання англійської мови спеціального призначення у закладах вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України. Проаналізовано особливості використання педагогічної технології в стресових умовах воєнного стану. Підкреслено, що її впровадження сприятиме освоєнню знань із англійської мови на підґрунті міждисциплінарного підходу, формуванню вмінь і навичок активної самостійної та групової роботи.

У статті опрацьовано сучасні передумови використання технології змішаного навчання. Особливу увагу приділено міжнародним центрам вивчення мов, які працюють у сфері впровадження нових технологій формування іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти. Проаналізовано особливості спеціального режиму навчання та розпорядку дня курсантів і офіцерів, їх переваги та недоліки щодо організації навчального процесу.

Запропоновано авторську модель педагогічної технології змішаного навчання англійської мови, у якій чітко визначено завдання для викладачів, кадетів (студентів) і відповідних підрозділів навчального закладу (методичних служб) на підготовчому, початковому, середньому (проміжному), фінальному і контрольному (розміщення виконаної роботи) рівнях змішаного навчання. Автори намагалися зробити модель максимально гнучкою завдяки підтримці навчального процесу різними структурними підрозділами вишу. Центральною ідеєю дослідження є активність і взаємозв'язок усіх учасників освітнього процесу на кожному організаційному рівні технології. Окрім цього, важливе значення для успішної реалізації моделі має організація міждисциплінарних заходів та актуалізація творчих і наукових напрямів виховної роботи.

Ключові слова: змішане навчання; англійська мова спеціального призначення; майбутні працівники правоохоронних органів; міждисциплінарність; активний агент; методичне забезпечення; воєнний стан.

References

- Blended Learning: 10 Trends*. April. (2014). Retrieved from <http://www.dreambox.com/blog/blended-learning-10-trends>
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Retrieved from <https://books.google.co.id/books?id=2u2TxK06PwUC&printsec=frontcover&source=gb#v=onepage&q&f=false>
- Evans, J. C., Yip, H., Chan, K., Armatas, C., & Tse, A. (2020). Blended learning in higher education: professional development in a Hong Kong university. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 643-656.
- Impedovo, M. A., Khalid, MD. S., Kinley, K., & Yok, M. C. K. (Eds.). (2022). *Blended Learning in Higher Education*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- King, A. (2016). *Blended language learning: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.cambridge.org/us/files/2115/7488/8334/CambridgePapersinELT_BlendedLearning_2016_ONLINE.pdf
- Kontseptsiiia rozvytku anhliiskoi movy v universytetakh [Concept of development of the English language in universities]*. (2019). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/monstvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatkuriven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnihdisciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> [in Ukrainian].
- Korotun, O. V. (2016). Metodolohichni zasady zmishanoho navchannia v umovakh vyshchoi osvity [Methodological basis of the blended learning in the conditions of higher education]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 3(28), 117-129 [in Ukrainian].
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oleinikova, H. (2022). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy u formati zmishanoho navchannia [Peculiarities of teaching foreign languages in the format of blended learning]. *Naukovyi visnyk Izmail'skoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 58, 109-119 [in Ukrainian].
- Shcherbakova, O. L., & Nikolaieva, Zh. V. (2017). Zmishane navchannia yak forma orhanizatsii navchalnoho protsesu z inozemnoi movy u VNZ [Blended learning as a form of the organization of the educational process of the foreign language in HEE]. *Molodyi vchenyi*, 4.1(44.1), 69-73 [in Ukrainian].
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 7(2), 2014, 110-118.

Одержано 14.03.2022 р.

СЕРТИФІКАТНА ПРОГРАМА «ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЖИСУРА КУЛЬТУРНО- МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ» В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті актуалізуються питання підвищення якості вищої освіти, що й спонукає професорсько-викладацький склад вишів до ефективних пошуків шляхів трансформування освітнього простору в контексті європейських вимог. Автором обґрунтовується та доводиться, що одним із таких шляхів є сертифікатні програми, які сьогодні активно впроваджуються у вищих навчальних закладах України. Окреслено вимоги, які висуває вища освіта до створення сучасних сертифікатних програм, і розкрито їхні переваги. Запропоновано розроблену авторську сертифікатну програму для здобувачів вищої освіти магістерського рівня. Аргументується доречність введення довгострокової сертифікатної програми «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів» в освітній процес Херсонського державного університету. Зроблено висновки, що успішне засвоєння здобувачами сертифікатних програм сприятиме підвищенню якості освіти у вітчизняних університетах.

Ключові слова: сертифікатна програма; освітній процес; структура довгострокової сертифікатної програми; організація та режисура культурно-мистецьких проєктів.

Постановка проблеми. Нині в Україні активізується увага до підвищення якості вищої освіти. Напрями її розвитку, концептуальні засади та стратегічні завдання, зазвичай, визначаються державними документами. Проте реалізацію поставлених завдань, покликані здійснювати викладачі вищих навчальних закладів, що й спонукає професорсько-викладацький склад вишів до ефективних пошуків вітчизняної стратегії професійної підготовки фахівців та трансформування освітнього простору в контексті європейських вимог. Досвід зарубіжних університетів з означеної проблеми підтверджує результативність упровадження сертифікатних програм, які створюються залежно від освітніх потреб і мають різне змістове спрямування (Горішна, 2015; Панова, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниця Н. М. Горішна, аналізуючи особливості організації післядипломної освіти соціальних працівників як складової системи безперервної освіти в США, зазначає, що одним із прогресивних видів післядипломної освіти є офіційні організовані навчальні заходи – сертифікатні програми професійного зростання. Авторка наголошує: «Сертифікатні програми передбачають відвідування серії навчальних курсів, кожний з яких складається з лекцій, теоретичних і практичних семінарів, спрямованих на здобуття знань і вмінь у певній сфері. Після завершення навчання слухачі отримують сертифікат, який дає право на надання послуг, що відповідають змісту програми» (Горішна, 2015, с. 44). Вона підкреслює, що організацію та реалізацію таких сертифікатних програм покладено на відділення безперервної професійної освіти, які функціонують при університетах. На її переконання, цей прогресивний досвід доречно використовувати в Україні.

Варто визнати, що оновлення освітнього процесу в університетах відбувається з урахуванням здобутків минулого й сьогодення. У зв'язку з тим, що Україна обрала європейський вектор розвитку для інтегрування у світову спільноту, необхідно пропагувати прогресивні зарубіжні ідеї, надбання та впроваджувати їх у вітчизні виші, що нині й відбувається.

Н. С. Панова, досліджуючи питання підвищення рівня професійної компетентності державних службовців у контексті оновлення чинного законодавства України про державну службу з урахуванням вимог щодо адаптації інституту державної служби до стандартів Європейського Союзу, фокусує увагу на обов'язковості введення в освітній процес спеціальних професійних сертифікатних програм із метою підвищення кваліфікації державних службовців. Авторка підкреслює: «За результатами підвищення кваліфікації за професійними (сертифікатними) програмами за умови їх успішного виконання видається сертифікат про підвищення кваліфікації, а за короткостроковими програмами – відповідний документ про підвищення кваліфікації» (Панова, 2019, с. 6).

Н. В. Сулаєва, обґрунтовуючи освітнє середовище в Полтавському національному педагогічному університеті імені

В. Г. Короленка як важливий чинник якісної підготовки майбутніх учителів для Нової української школи, зазначає, що «...в університеті реалізуються різноманітні сертифікатні програми, спрямовані на поглиблення знань, засвоєння інноваційних технологій, форм і методів роботи майбутніх педагогів. Такими, наприклад, є: «Підготовка вчителя початкової школи до формування комунікативної компетентності молодших школярів в умовах НУШ», «Хмарні сервіси в професійній діяльності педагога», «Теорія і методика мистецької освіти», «Організація освітньо-дозвілєвої діяльності в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку» тощо» (Сулаєва, 2020, с. 150). Дослідниця вважає, що сертифікатні програми є важливим доповненням до формальної педагогічної освіти в університеті.

Поділяємо зазначені наукові позиції та констатуємо, що сьогодні погляди багатьох науковців спрямовані на розробку та впровадження сертифікатних програм в освітній простір вишів України, підтвердження цьому ми знаходимо не лише в наукових працях, а й у мережі Інтернету, на сайтах українських університетів. Проте на даний момент у контексті порушеної тематики багато питань залишаються відкритими.

Метою статті є обґрунтування важливості впровадження сертифікатних програм (на прикладі авторської програми) в освітній процес вишів у контексті європейських вимог.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети було застосовано загальнонаукові методи: порівняння та зіставлення різних поглядів з окресленої проблеми, узагальнення досвіду, систематизація досліджуваного матеріалу, що дозволило обґрунтувати важливість упровадження сертифікатних програм у практику підготовки майбутніх фахівців у контексті європейського вектору розвитку вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Перегляд публікацій і положень про сертифікатні програми показує, що українські навчальні заклади почали активно впроваджувати сертифікатні програми з метою задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів вищої освіти в набутті додаткових фахових компетентностей у межах спеціальності або споріднених спеціальностей та певної галузі знань, у тому числі зі здобуттям професійної

кваліфікації. Сертифікатні програми створюються за такими освітніми напрямками:

- сучасна загальноосвітня практика профілізації освіти;
- інструмент побудови індивідуальної освітньої траєкторії;
- засіб задоволення освітніх запитів різних категорій населення.

населення.

У Положенні про сертифікатні програми Херсонського державного університету (наказ від 29.04.2021 за № 529-Д), яке складено відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими закладами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності» від 27.08.2010 р., № 796 (зі змінами та доповненнями), Статуту Херсонського державного університету (далі – ХДУ) та інших нормативно-правових документів ХДУ зазначено, що сертифікатні програми фактично є спеціалізованими навчальними курсами або спеціалізованим комплексом пов'язаних між собою складових (освітніх компонентів) встановленої тривалості, який передбачає професійно спрямовану підготовку слухачів (Положення ХДУ, 2021). Саме такий підхід до розуміння сертифікатних програм видається нам найбільш прийнятним.

Із метою глибокого розуміння проблеми створення та впровадження сертифікатних програм в освітній процес вищу проректорка з навчальної та науково-педагогічної роботи Д. С. Мальчикова провела навчання з професорсько-викладацьким складом ХДУ за темою «Як створити привабливу сертифікатну програму?». По закінченні навчання кожен із слухачів мав представити свою сертифікатну програму за різним загальним обсягом, а саме:

- короткострокові (обсяг складає від 30 академічних годин / 1 кредит ЄКТС до 60 академічних годин / 2 кредити; програми спрямовані на підвищення кваліфікації або задоволення індивідуальних освітніх потреб різних груп населення; короткострокові сертифікатні програми не можуть зараховуватися

здобувачеві вищої освіти як освітні компоненти вибіркової частини основної освітньої програми);

- середньострокові (обсяг може складати 90 академічних годин / 3 кредити ЄКТС; 120 годин / 4 кредити; 150 годин / 5 кредитів ЄКТС; такі програми можуть зараховуватися здобувачу вищої освіти до загального обсягу кредитів як освітні компоненти вибіркової частини його освітньої програми);

- довгострокові (ці сертифікатні програми є профілізаційною складовою або засобом поглиблення і розширення програмних результатів навчання освітніх програм у межах вибірових дисциплін циклу загальної підготовки; вони можуть зараховуватися здобувачу вищої освіти до загального обсягу кредитів вибіркової частини його освітньої програми; загальний обсяг програми для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти може складати від 600 академічних годин / 20 кредитів ЄКТС до 900 годин / 30 кредитів ЄКТС і передбачати реалізацію протягом 2-3 навчальних років; загальний обсяг програми для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти може складати від 300 академічних годин / 10 кредитів ЄКТС до 450 годин / 15 кредитів і передбачати реалізацію протягом 1-2-х семестрів; якщо здобувач опанував довгострокову сертифікатну програму не в повному обсязі, то освітні компоненти сертифікатної програми зараховуються йому до циклу загальної підготовки вибіркової частини освітньої програми в обсязі здобутих кредитів без отримання сертифіката).

Однією із затверджених програм у ХДУ є довгострокова сертифікатна програма «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів» (14 кредитів ЄКТС / 420 годин).

Мета програми – систематизування знань здобувачів вищої освіти щодо теоретичних і практичних засад організації та режисури різних форм культурно-мистецьких проєктів; засвоєння та оволодіння здобувачами навичками професійної діяльності режисера, організатора та ведучого культурно-мистецьких проєктів різного спрямування у сфері івент-індустрії; ознайомлення здобувачів із практичними засадами організації та режисури на основі розробки та реалізації культурно-мистецьких проєктів.

Основні завдання сертифікатної програми:

- оволодіти теоретичними основами і досконалими професійними вміннями мистецтва сценічного мовлення для практичної реалізації культурно-мистецьких проєктів;
- засвоїти елементи майстерності актора та мову режисера (мізансценування) як основних засобів втілення різних форм культурно-мистецьких проєктів;
- опанувати методiku розробки сценаріїв культурно-мистецьких заходів, що сприятиме розширенню теоретичної бази, практичних навичок і аналітично-творчих здібностей фахівців;
- сформувати у здобувачів уміння розробляти проєкти масових заходів, організовувати та проводити їх, застосовуючи на практиці набуті знання з організації, режисури та проведення театралізованих масових культурно-мистецьких заходів.

Сертифікатна програма «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів» розроблена для здобувачів ступеня вищої освіти «магістр» за наявності ступеня «бакалавр». Програма має прикладне спрямування.

Фокусом сертифікатної програми є науково-практичне забезпечення організації й реалізації соціокультурних, мистецьких проєктів у сфері івент-індустрії та галузі гуманітарної науки.

Характерною особливістю сертифікатної програми є поглиблене вивчення дисциплін, які спрямовані на теоретичне засвоєння знань, створення культурної політики регіону та практичне студіювання організації та режисури соціокультурних і мистецьких проєктів.

Опанувавши курс сертифікатної програми «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів», випускник може працевлаштуватися в організаціях культурно-мистецької інфраструктури регіону, закладах освіти в межах культурно-мистецької проєктної діяльності, департаментах культури і мистецтва органів державної влади та місцевого самоврядування, які вирішують соціокультурні завдання.

У процесі викладання освітніх компонентів довгострокової сертифікатної програми використовуються такі педагогічні технології: пасивні (пояснювально-ілюстративні); активні (проблемні, інтерактивні, інформаційно-комп'ютерні, інформальні, ситуативні, технології співпраці). Навчання є студентоцент-

рованим, особистісно-орієнтованим, скерованим на саморозвиток здобувачів, під час якого закладаються основи для неперервної освіти протягом усього життя.

Структура сертифікатної програми передбачає лекційні та практичні форми навчання з використанням тренінгових технологій, проєктної діяльності. Лекційні та практичні заняття мають інтерактивний науково-пізнавальний характер. Навчально-методичне забезпечення і консультування самостійної роботи здійснюється на основі «Положення про організацію освітнього процесу в Херсонському державному університеті».

Оцінювання досягнень слухачів сертифікатної програми здійснюється за накопичувальною системою, відповідно до Порядку оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти в ХДУ у вигляді: практичного виконання творчих завдань, академічного показу, усного опитування, письмової роботи.

Програмою інтегральною компетентністю є здатність до продуктивного розв'язання складних завдань, практичних проблем у галузі професійної діяльності з організації культурно-мистецьких проєктів та їх режисури, що передбачає застосування теорій, технологій, методів, прийомів мистецької педагогіки у сфері організації та режисури театралізованих масових заходів, здійснення інновацій для забезпечення культурних потреб суспільства та викликів сучасності.

У програмі визначено загальні та фахові компетентності; програмні результати навчання; кадрове, матеріально-технічне, інформаційне та навчально-методичне забезпечення; академічна мобільність.

Сертифікатна програма складається з таких освітніх компонентів:

- ОК 1. Мистецтво сценічного мовлення;
- ОК 2. Акторська майстерність та режисура;
- ОК 3. Методика написання сценаріїв культурно-мистецьких заходів;
- ОК 4. Методика організації культурно-мистецьких проєктів та їх режисура.

Нижче подаємо структурно-логічну схему сертифікатної програми (див. схему 1):

Структурно-логічна схема сертифікатної програми



Формою підсумкового контролю здобувачів із кожної освітньої компоненти сертифікатної програми є диференційований залік.

Після опанування курсу «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів» та складання підсумкового контролю здобувач вищої освіти отримує довідку-сертифікат про успішне проходження сертифікатної програми.

Доцільно визначити переваги опанування сертифікатних програм, а саме:

- при комплектуванні груп не має вікових обмежень;
- освітні компоненти програм не потребують попередньої спеціальної підготовки;
- зміст програм розраховано і на здобувачів вищої освіти, і на пересічних громадян, які прагнуть розвиватися, вдосконалюватися та отримати додаткову спеціалізацію;
- тривалість навчання за сертифікатними програмами залежить від її обсягу (короткострокова, середньострокова, довгострокова);
- успішне прослуховування навчального курсу або спеціалізованого комплексу пов'язаних між собою освітніх компонент засвідчується отриманням відповідного сертифікату.

З огляду на викладене вище, можна констатувати, що якісно розроблені авторські сертифікатні програми сприяють розширенню світогляду здобувача вищої освіти, поглибленню знань, практичних

навичок, набуттю додаткових фахових компетентностей у межах спеціальності або споріднених спеціальностей та галузі знань, зокрема, здобуття професійної кваліфікації, що дає певні переваги випускнику вишу при працевлаштуванні.

Висновки. Отже, у результаті дослідження обґрунтовано важливість упровадження сертифікатних програм (на прикладі авторської програми) в освітній процес вишів у контексті сучасних європейських вимог із метою інтегрування у світову спільноту. Вважаємо, що успішне засвоєння здобувачами сертифікатних програм сприятиме підвищенню якості освіти у вітчизняних університетах.

Перспективи подальших досліджень у контексті зазначеної тематики пов'язуємо з ґрунтовним висвітленням змісту кожної освітньої компоненти, що забезпечує ефективне впровадження в освітній процес Херсонського державного університету довгострокової сертифікатної програми «Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів».

Список використаної літератури

- Горішна, Н. М. (2015). Особливості організації та функціонування післядипломної освіти соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*, 36, 42-45.
- Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Сертифікатні програми. (2021). Взято з <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/kafedra-biologiji/sertyifikatni-prohramy>
- Панова, Н. С. (2019). Підвищення рівня професійної компетентності державних службовців: форми та правове регулювання. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*, 42(2), 4-8.
- Положення про сертифікатні програми в Херсонському державному університеті. Сертифікатні програми. (2021). Взято з <https://www.kspu.edu/Education/CertPrograms.aspx>
- Положення про реалізацію права здобувачів вищої освіти на вибір навчальних дисциплін в Сумському державному університеті. (2021). Взято з <https://normative.sumdu.edu.ua/?task=getfile&tmpl=component&id=8c840893-6361-ec11-911b-d4856459ca35&kind=1>
- Сертифікатні програми НУХТ. (2021). Взято з <https://nuft.edu.ua/posluly/sertifkatn-programi-nuxt>
- Сулаєва, Н. В. (2020). Підготовка майбутніх учителів НУШ в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 7 (163), 147-152.

Lidiia Lymarenko

CERTIFICATE PROGRAM «ORGANISATION AND DIRECTING OF CULTURAL AND ARTISTIC PROJECTS» WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KHERSON STATE UNIVERSITY

Over the last decades, the system of higher education in Ukraine has been constantly changing. This situation is caused by the search for a domestic strategy of professional training in the context of modern European requirements. Of course, the directions, conceptual principles, and strategic objectives of professional training are determined by

state documents of Ukraine. However, the implementation of the tasks is designed to be made by teachers of higher educational institutions, which encourages the teaching staff of universities to effective research. Thus, due to the fact that Ukraine has chosen the European vector of development for integration into the world community, it is necessary to study advanced foreign ideas and achievements and implement them in domestic universities, which is currently happening. The author focuses on the topical issue of finding new ways to improve the quality of higher education and argues that one of such ways is the introduction of certificate programs in the educational process of universities. The researcher admits that the renewal of the educational process in universities is taking into account the achievements of the past and, of course, the present. A review of scientific publications and regulations on certificate programs shows that Ukrainian educational institutions have begun to implement certificate programs actively to meet the individual educational needs of higher education students in acquiring additional professional competencies within the specialty or related specialties and fields of knowledge, including obtaining professional qualifications. The requirements of higher education for the creation of modern certification programs (short-term, medium-term, long-term) have been determined and their advantages have been revealed. Guided by the Regulations on Certificate Programs of Kherson State University (Order of 29.04.2021 № 529-D), in accordance with the Law of Ukraine «On Higher Education», the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of paid services that can be provided by establishments and institutions of the education system belonging to the state and communal form of ownership» dated 27.08.2010, it has been stated that the certificate programs are in fact specialized training courses or a specialized set of interconnected components (educational components) of established duration, which provides professional targeted training of students. The author's certificate program «Organisation and directing of cultural and artistic projects» has been proposed, which is designed for applicants of higher education at the master's level, while obtaining a bachelor's degree. The program has an applied direction; its structure meets the requirements of higher education. The structure of the long-term certificate program provides general information, defines the purpose of the program, presents its characteristics, and suitability of graduates for employment and further study lists program competencies and program learning outcomes, describes the process of teaching and evaluating achievements in this course, mobility, the list of components of the certificate program and their logical sequence, the form of certification of applicants for higher education, the matrix of compliance of program competencies and ensuring program learning outcomes have been analyzed. Conclusions were made on the expediency of introducing certificate programs in the educational process of professional training of applicants of higher education.

Keywords: certificate program; educational process; structure of long-term certificate program; organisation and directing of cultural and artistic projects.

References

- Horishna, N. M. (2015). Osoblyvosti orhanizatsii ta funktsionuvannia pislidyplomnoi osvity sotsialnykh pratsivnykiv u SShA [Features of the organisation and functioning of postgraduate education of social workers in the United States]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Ser.: Pedahohika. Sotsialna robota*, 36, 42-45 [in Ukrainian].
- Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia. *Sertyfikatni prohramy [Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. Certificate programs]*. (2021). Retrieved from <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/kafedra-biologiji/sertyfikatni-prohramy> [in Ukrainian].
- Panova, N. S. (2019). Pidvyshchennia rivnia profesiinoi kompetentnosti derzhavnykh sluzhbovtziv: formy ta pravove rehuliuвання [Improving the level of professional competence of civil servants: forms and legal regulation]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Yuryprudentsiia*, 42(2), 4-8 [in Ukrainian].

- Polozhennia pro realizatsiiu prava zdobuvachiv vyshchoi osvity na vybir navchalnykh dystsyplin v Sumskomu derzhavnomu universyteti [Regulations on the implementation of the right of applicants for higher education to choose disciplines at Sumy State University].* (2021). Retrieved from <https://normative.sumdu.edu.ua/?task=getfile&tmpl=component&id=8c840893-6361-ec11-911b-d4856459ca35&kind=1> [in Ukrainian].
- Polozhennia pro sertyfikatni prohramy v Khersonskomu derzhavnomu universyteti. Sertyfikatni prohramy [Regulations on certificate programs at Kherson State University. Certificate programs].* (2021). Retrieved from <https://www.kspu.edu/Education/CertPrograms.aspx> [in Ukrainian].
- Sertyfikatni prohramy NUKhT [Certificate programs of NUFT].* (2021). Retrieved from <https://nuft.edu.ua/poslugy/sertifkatn-programi-nuxt> [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv NUSh v osvitnomu seredovyschi zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity [Training of future teachers of NUS in the educational environment of the institution of higher pedagogical education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 7 (163), 147-152 [in Ukrainian].

Одержано 10.01.2022 р.

УДК 378.04:784]:37.018.43:004
DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273197

Іван Дерда, м. Чернівці
ORCID: 0000-0002-1399-3879

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОКАЛІСТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено використання інформаційних технологій у підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання. Акцентовано увагу на тому, що дистанційне навчання в музичній освіті полегшує навчальний процес, забезпечує швидкий доступ до інформації, заохочує вокаліста до підготовки та творчої діяльності не лише на заняттях, а й самостійно. Розглянуто інформаційні технології підготовки вокаліста в умовах дистанційного навчання, які можна поділити на online (зберігання та передача інформації на будь-якому електронному пристрої адресата) і offline (обмін даними в режимі реального часу). Проаналізовано платформи для проведення онлайн-занять і організації відео- та аудіоконференцій у закладах музичної освіти України, які, зокрема, використовують педагоги у вокальному класі на кафедрі музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Описано методiku їх використання на прикладі таких платформ, як Zoom, Schoology та Google-диск.

Ключові слова: інформаційні технології; педагог; підготовка вокаліста; дистанційне навчання.

Постановка проблеми. В Україні триває реформування системи освіти. Так, Міністерством освіти і науки було затверджено Положення про дистанційне навчання ще в 2004 році, а згодом внесено зміни – у 2015 році. Положення визначило дистанційне навчання індивідуалізованим процесом набуття знань, навичок, умінь і способів пізнавальної діяльності людини у формі опосередкованої взаємодії учасників навчального процесу, віддалених одне від одного у спеціалізованому середовищі, що функціонує на основі сучасних психолого-педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційну форму освіти її здобувач міг обрати добровільно, основною ж формою навчання залишалася стаціонарна (денна) (Про затвердження Положення про дистанційне навчання, 2004). З 2019 року світова пандемія COVID-19 спровокувала перехід освітньої системи, зокрема й в Україні, на дистанційну форму навчання як основну форму освітнього процесу. Так, наказ Міністерства освіти і науки України за № 406 від 16 березня 2020 року зобов'язав усі заклади освіти України проводити освітній процес, використовуючи технології дистанційного навчання (Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19, 2020). У зв'язку з військовим вторгненням РФ на територію України з 24 лютого 2022 року всі заклади освіти спочатку тимчасово припинили свою діяльність, а з квітня 2022 року продовжили навчальний процес виключно в дистанційній формі. Ці зміни торкнулись і музичної освіти, а тому підготовка вокаліста за таких умов потребує знань щодо ефективного використання інформаційних технологій у музично-педагогічній діяльності, що й визначає актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти використання інформаційних технологій у музичній освіті в умовах дистанційного навчання висвітлюють В. С. Литовченко (2020); Н.В. Лановенко-Мельник, С.Ю. Басовська, Л.О. Остапчук, О. Ю. Плакидюк, В. О. Хохлан (2020); І. Л. Шевченко (2020) та ін. Вони розглядають специфіку дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, проблеми і перспективи дистанційної освіти музикантів-виконавців, процес організації дистанційного навчання

студентів мистецького факультету, використання інформаційних технологій при дистанційному вивченні музично-виконавських дисциплін. Проте особливості застосування інформаційних технологій в умовах дистанційного навчання в підготовці саме вокалістів залишаються малодослідженими.

Мета статті – дослідити практику використання інформаційних технологій у підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були застосовані загальнонаукові методи – теоретичний аналіз та систематизація наукових першоджерел із порушеної проблеми задля з'ясування стану її дослідження; узагальнення власного педагогічного досвіду професійної підготовки вокалістів, що сприятиме його подальшому поширенню та впровадженню в практику діяльності закладів вищої музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Пандемія COVID-19 та розпочата війна РФ на території України змінили освітній процес у закладах музичної освіти – заняття з класів і аудиторій здебільшого перейшли в онлайн-форму. Завдання усіх освітніх сервісів – створити єдине навчальне середовище для педагогів і здобувачів освіти. Дистанційне навчання в музичній освіті полегшує навчальний процес, забезпечує швидкий доступ до інформації, заохочує вокаліста до підготовки та творчої діяльності не лише на заняттях, але й самостійно.

Інформаційні технології при підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання можна поділити на online (зберігання та передача інформації на будь-якому електронному пристрої адресата, наприклад, електронна пошта, записи відеолекцій – Gmail, iCloud Mail, I.UA, UKR.NET, Outlook.com, Yahoo! Mail, Zoho Mail, AIM Mail, Inbox.com, ProtonMail тощо) і offline (обмін даними у режимі реального часу). Offline-технології є ефективними для організації індивідуальних занять із вокалу, індивідуальних і групових консультацій, проведення поточного контролю.

Нині найпоширенішою формою дистанційного навчання стала платформа для проведення відеоконференцій, яка забезпечує онлайн-зв'язок на занятті, демонстрацію екрану зі звуком, відео- та аудіозв'язок вокалістів і педагога, запис цієї відеоконференції,

інтерактивну дошку і адміністрування. Метою онлайн-сервісів є забезпечити спілкування і зворотній зв'язок усіх учасників освітнього процесу. Для колективних дзвінків і конференцій існують такі сервіси і додатки: Zoom, Google Meet, Google Classroom, Google Hangouts, Moodle, Discord, Skype, Viber, Telegram та ін. (Дерда, 2022).

Найбільш відомими програмами для проведення онлайн-занять і організації відео- та аудіоконференцій у закладах музичної освіти України стали платформи Zoom, Google Meet та Moodle. Зобразимо кімнату відеоконференції на платформі Zoom (див. рис. 1). У нижній панелі інструментів можна додавати учасників, включати запис заняття, мікрофон, камеру, демонструвати свій екран усім учасникам відеоконференції (наприклад, для проведення презентації), додавати реакції (до прикладу, піднімати руку, щоб не перебивати доповідача). Якщо заняття записується, то після закінчення конференції відеозапис буде автоматично збережено на комп'ютері організатора відеоконференції, який згодом можна викласти на іншу платформу (наприклад, Schoology), де студенти зможуть переглянути запис.

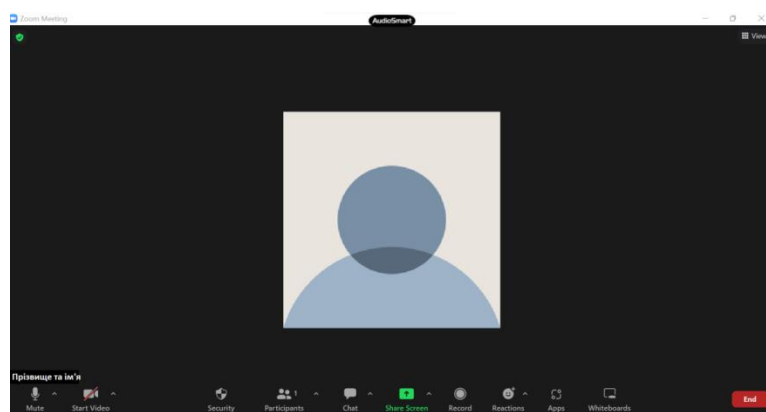


Рис. 1. Кімната відеоконференції на платформі Zoom

Досить зручною платформою для зберігання навчальних матеріалів, відеозаписів занять і перевірки домашнього завдання є Schoology. Так, необхідно зареєструвати свій акаунт, викладач приєднує його до папки з дисципліни, що вивчається. В цій папці зберігаються навчальні матеріали. Для того, щоб прикріпити виконане домашнє завдання, необхідно його завантажити на онлайн-носії, наприклад, Google-диск у потрібному форматі (Word, mp3, mp4), прикріпити покликання на цей документ,

відправити завдання на перевірку. Кожен студент має зареєструвати свій акаунт, який педагог вокалу додає до створеного заняття (див. рис. 2).

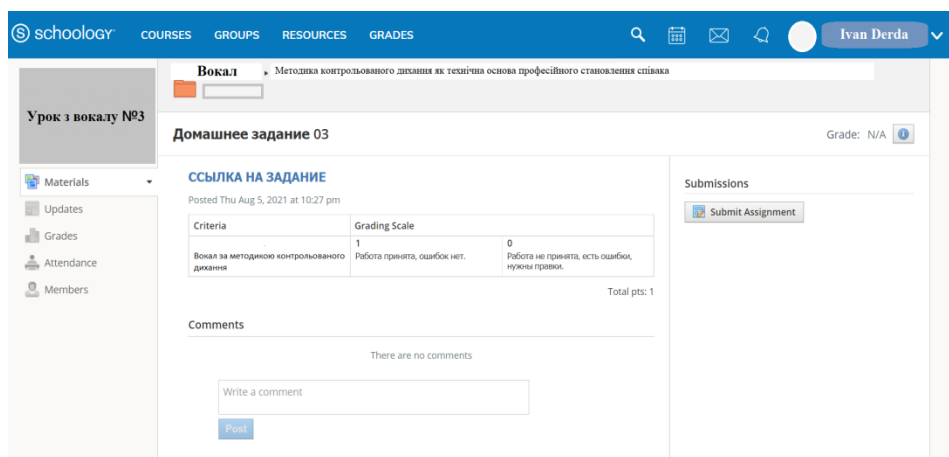


Рис. 2. Особистий кабінет вокаліста на платформі Schoology

На платформі є вкладка для зберігання навчальних матеріалів та спілкування між вокалістом і педагогом у чаті. Викладач може додавати потрібну кількість папок відповідно до тем занять і вставити розділ «Домашнє завдання» до кожного з них. Для того, щоб прикріпити виконане домашнє завдання, студент повинен завантажити його на Google диск.

Додаток Google документи дають змогу виконувати групову роботу над письмовими завданнями та іншими проєктами, створювати спільні презентації, проводити опитування чи анкетування здобувачів освіти.

Gmail спрямована на організацію асинхронної комунікації засобами електронної пошти між учасниками освітнього процесу.

Google календар передбачає створення та синхронізацію подій між учасниками освітнього процесу.

Google Hangouts сприяє організації синхронної комунікації між учасниками освітнього процесу.

Використання Google for Education дозволяє здобувачам самостійно вивчати теоретичний матеріал через перегляд різних документів.

Google диск – платформа для зберігання файлів засобами хмарних технологій із загальним чи обмеженим доступом,

з допомогою якого студент може читати конспект, виконувати практичні та домашнє завдання в режимі online (див. рис. 3).

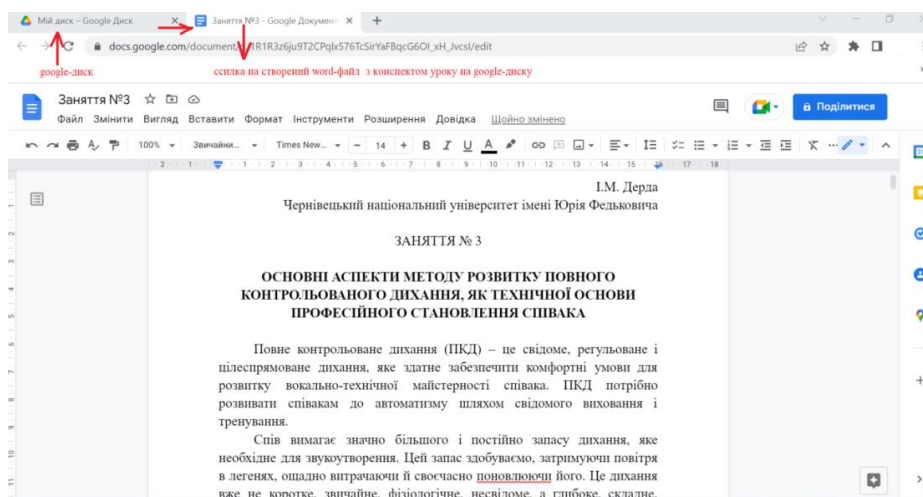


Рис. 3. Конспект із вокалу у форматі Word на Google-диск

На Google диск вокаліст може завантажувати відео (наприклад, запис тренування з вокалу з використанням методики контрольованого дихання) і прикріпити покликання на це відео в кабінеті Schoology для того, щоб викладач міг перевірити виконане домашнє завдання та оцінити його. Прикріпити посилання на документ чи відео на платформі Schoology вокаліст може в розділі «Create», далі необхідно натиснути на кнопку Submit і відправити завдання на перевірку педагогу. Якщо викладач зарахує домашнє завдання, то в полі «Grade» буде поставлена оцінка «1/1» (див. рис. 4).

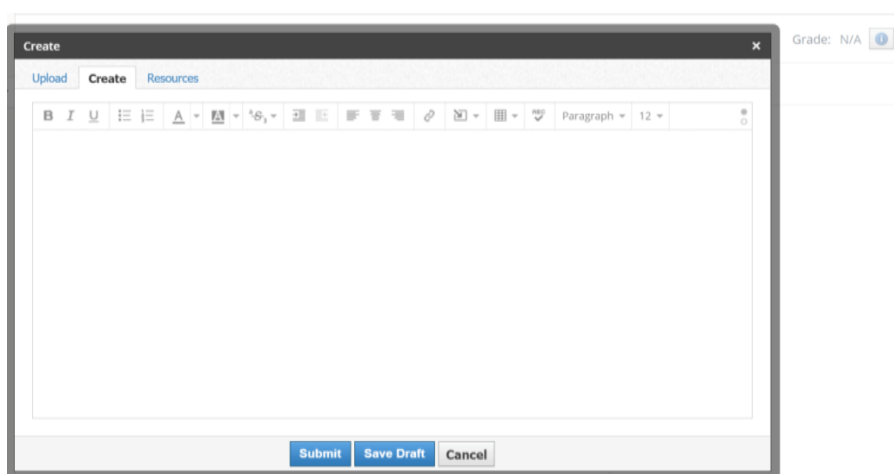


Рис. 4. Відправлення виконаного практичного / домашнього завдання з вокалу на платформі Schoology

Серед активних інформаційних технологій у підготовці вокаліста виділимо соціальні мережі, що дозволяють інтерактивно взаємодіяти, демонструвати відео і фото виступів, занять, ділитися інформацією (YouTube, Facebook, Instagram тощо). Вокаліст може завантажені матеріали відправляти на створений Telegram-канал чи в особисті повідомлення викладача в соціальних мережах.

У практиці дистанційної підготовки вокалістів для зберігання, оброблення і передавання інформації активного застосовуються технічні пристрої – мікрофони, рекордери, відеокамери, мобільні телефони тощо.

Допоміжною програмою з обробки аудіо є Audacity у форматах MP3 і WAV, яка дає можливість записати акомпанементи і ансамблеві партії, поєднати фрагменти, записані під метроном у різних темпах, змінити висоту звучання, змінити темп програвання треку, об'єднати треки й інші можливості.

Новою формою підготовки вокаліста стали інтерактивні тренажери для зміцнення вокально-слухових навичок, покращення чистоти інтонування, розвитку відчуття ритму і музикальності тощо. Перевагами їх використання є:

- наявність методичних матеріалів про фізіологічні основи співу, специфіку роботи дихального апарату і голосоутворення, проблеми вокального апарату тощо;

- робота у форматі караоке, запис виконання, оцінка рівня його чистоти;

- доступність: для використання тренажеру необхідно мати гаджет (мобільний пристрій, планшет або комп'ютер), навушники з вбудованим мікрофоном, доступ до Інтернету.

Для відвідування занять із використанням інформаційних технологій вокаліст повинен мати базові знання та навички роботи з необхідними програмами, пристроями і додатками, Інтернетом, вміти встановлювати необхідне програмне забезпечення на електронний пристрій, а також опрацьовувати й передавати необхідну інформацію.

Серед нагальних проблем використання інформаційних технологій у підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання можна виділити:

- психологічну неготовність суб'єктів освіти до роботи в дистанційному режимі засобами інформаційних технологій;
- інформаційно-технологічну некомпетентність педагога в організації підготовчого етапу процесу навчання вокаліста online;
- залежність неперервності навчального процесу та його якості від доступу до Інтернету та технічного забезпечення;
- відсутність очної підготовки та емоційного контакту на індивідуально-практичних заняттях із вокалу;
- труднощі під час проведення занять із вокальними ансамблями та вокалістами, які повинні співати одночасно;
- спотворення звучання і слабкий контроль за вокальним процесом, які залежать від якості трансляції звуку та ін. (Дерда, 2022).

Педагогові варто пам'ятати, що чітко прописані навчальні обов'язки та добре продуманий алгоритм навчання значно впливають на якість дистанційної підготовки вокаліста, його роботу з навчальним матеріалом і виконання домашніх завдань.

Висновки і перспективи. Отже, у статті розкрито проблему використання інформаційних технологій у підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання. Інформаційні технології в музичній освіті набули особливої актуальності в період пандемії COVID-19 та військового вторгнення РФ на територію України, коли освітні заклади змушені були перейти на дистанційне навчання. У підготовці вокалістів важлива інтеграція інформаційних технологій у всі складові освітнього процесу та їх компетентне використання.

Високий рівень інформаційної компетентності педагога є запорукою ефективного застосування інформаційних технологій у процесі підготовки вокаліста, а тому є необхідною передумовою подальшого вдосконалення професійної компетентності викладача та одним із найважливіших показників успішності його музично-педагогічної діяльності, що й визначає перспективи подальших досліджень порушеної наукової проблеми.

Список використаної літератури

- Бондаренко, А. (2020). Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*, 3, 69-72.
- Дерда, І. М. (2022). Використання інформаційних технологій у підготовці вокаліста в умовах дистанційного навчання. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*, 5(17), 156-158.
- Лановенко-Мельник, Н. В., Басовська, С. Ю., Остапчук, Л. О., Плакидюк, О. Ю., & Хохлан В. О. (2020). Особливості дистанційного навчання у вокально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, 25 (1), 199-203.
- Литовченко, В. С. (2020). Використання інформаційних технологій при дистанційному вивченні музично-виконавських дисциплін. *Імідж сучасного педагога*, 4, 86-91.
- Лісовий, В. А. (2007). *НДРС і методологія педагогічних досліджень: Навч.-метод. посіб.* Чернівці: Рута.
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>
- Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 р. № 406.* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>
- Шевченко, І. Л. (2020). Особливості організації дистанційного навчання студентів мистецького факультету при вивченні навчальної дисципліни «Сучасні музично-педагогічні технології в закладах освіти». *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Педагогічні науки*, 188, 160-164.

Ivan Derda

FEATURES OF THE PROFESSIONAL VOCALIST TRAINING IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

We study the use of information technologies in the course of vocalist training under the conditions of distance learning. It is noted that the aim of all educational services is to create a unified educational environment with the association of teachers and students. Attention is paid to the fact that distance learning in music education facilitates the learning process, provides quick access to information, and encourages the vocalist to prepare and engage in creative activities in the classroom and independently.

The article analyzes the platforms for conducting online classes and organizing video and audio conferences at music education institutions in Ukraine, which, in particular, are used by teachers during vocal classes at the Department of Music of the Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi. The method of using them is described in the example of such platforms as Zoom, Schoology, and Google Drive.

We consider information technologies of vocalist training in distance learning conditions. They can be divided into online (real-time data exchange) and offline (storage and transmission of information on any electronic device of the addressee, for example, e-mail, video lecture recordings - Gmail, iCloud Mail, I.UA, UKR.NET, Outlook.com, Yahoo! Mail, Zoho Mail, AIM Mail, Inbox.com, ProtonMail, etc.). Offline technologies are effective for organizing consultations, conducting routine monitoring, and checking homework.

It is noted that the COVID-19 pandemic and the outbreak of war by the Russian Federation on the territory of Ukraine have changed the educational process in music education institutions – classes have largely moved from classrooms to online forms. In particular, the most common form of distance learning is a video conferencing platform that

provides online communication in the classroom, screen demonstration with sound, video, and audio communication between vocalists and teachers, recordings of the video conference, interactive whiteboard, and administration. The purpose of online services is to provide communication and feedback to all participants in the educational process. The following services and applications are available for collective calls and conferences: Zoom, Google Meet, Google Classroom, Google Hangouts, Moodle, Discord, Skype, Viber, Telegram, etc.

It is established that a high level of information competence of a teacher ensures the effective use of information technologies in the course of vocalist training. Therefore, it is a necessary prerequisite for further improvement of their professional competence and one of the most important indicators of the success of activities. It determines the prospect of further research.

Keywords: information technologies; teacher; vocalist training; distance learning.

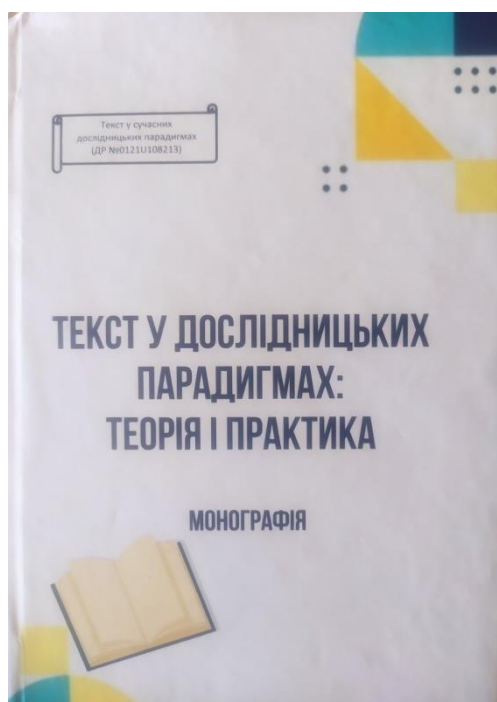
References

- Bondarenko, A. (2020). Dystantsiina osvita muzykantiv-vykonavtsiv: problemy ta perspektyvy [Distance education of performing musicians: problems and prospects]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3, 69-72 [in Ukrainian].
- Derda, I. M. (2022). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vokalista v umovakh dystantsiinoho navchannia [Using of information technologies in vocalist training in the conditions of distance learning]. *Neperervna pedahohichna osvita XXI stolittia*, 5(17), 156-158 [in Ukrainian].
- Lanovenko-Melnyk, N. V., Basovska, S. Yu., Ostapchuk, L. O., Plakydiuk, O. Yu., & Khokhlan, V. O. (2020). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia u vokalno-pedahohichnii diialnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Peculiarities of distance learning in the vocal and pedagogical activity of the future teacher of musical art]. *Innovatsiina pedahohika*, 25 (1), 199-203 [in Ukrainian].
- Lisovyi, V. A. (2007). *NDRS i metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen: Navch.-metod. posib.* [Research work of students and methodology of pedagogical research: textbook]. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].
- Lytovchenko, V. S. (2020). Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii pry dystantsiinomu vyvchenni muzychno-vykonavskykh dystsyplin [Application of information technologies in distance learning of musical and performing disciplines]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4, 86-91 [in Ukrainian].
- Pro orhanizatsiini zakhody dlia zapobihannia poshyrenniu koronavirusu COVID-19: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine: On Organizational Measures for Prevention of the COVID-19] vid 16.03.2020 r. № 406.* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [On Approval of the Regulation on Distance Learning: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 21.01.2004 № 40.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> [in Ukrainian].
- Shevchenko, I. L. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia studentiv mystetskoho fakultetu pry vyvchenni navchalnoi dystsypliny "Suchasni muzychno-pedahohichni tekhnolohii v zakladakh osvity" [Features of the organization of distance learning for students of the faculty of art when studying the academic discipline "Modern Music and Pedagogical Technologies in Educational Institutions"]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka: Pedahohichni nauky*, 188, 160-164 [in Ukrainian].

Одержано 10.08.2022 р.

РЕЦЕНЗІЇ

ТЕКСТ У ДИСКУРСІ НАУКОВИХ СТУДІЙ (рецензія на колективну монографію «Текст у дослідницьких парадигмах: теорія і практика» / за заг. ред. О. М. Семеног. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 248 с.)



У сучасному науковому дискурсі актуалізується проблема цілісного осмислення тексту як міждисциплінарної наукової категорії, що становить основу професійної комунікації, ціннісного осмислення результатів дослідницької, творчої, освітньої діяльності, є ретранслятором наукової інформації в різних дослідницьких сферах – філології, педагогіки, психології, теорії комунікації, культурології тощо. Актуальність означеної проблеми підтверджена результатами наукової й освітньої діяльності вчених, освітян України, викладеними у колективній монографії «Текст у дослідницьких парадигмах: теорія і практика», ініційованій кафедрою української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

До підготовки монографії долучилися знані в Україні науковці, дослідницькі зацікавлення яких суголосні проблемам герменевтики мовних і культурних явищ, текстологічної інтерпретації, стилістики тексту, його аналізу в контексті міждисциплінарних студій.

Зміст першого розділу розкриває проблему категоризації тексту в антропоцентричній та освітній парадигмах. Схарактеризовано основні ознаки тексту, специфіку його структури з урахуванням інтертекстуальності і суб'єктності у творчій діяльності особистості. Виокремлено принцип зв'язності тексту,

що уможлиблює його змістову, комунікативну й стилістичну єдність, детермінованість використання мовних засобів.

У другому розділі розкрито проблематику текстотворення крізь призму мовознавчих і літературознавчих студій. Актуалізовано дослідницьку проблему представлення специфіки ідіостилю Пантелеймона Куліша, вивчення фонетичних рис, ідіолекту письменника загалом, вибір тексту з-поміж можливих рукописних і друкованих варіантів шляхом стилістичного й образного аналізу автентичних текстів як джерел авторської мовотворчості. Представлено дослідницькі результати аналізу наукових і науково-популярних текстів Івана Франка з різних галузей знань (історії, культурології, літературознавства, фольклористики, етнографії, мистецтвознавства тощо), що свідчить про утвердження традицій україномовного наукового текстотворення наприкінці ХХ століття. Висвітлено специфіку складних слів, виявлених у поетичних текстах Ліни Костенко, на основі структурно-морфологічного, семантичного та функціонального аналізу збірок поетичних творів «Вибране» та «Триста поезій». Окреслено сутність фольклоризму літератури з позиції структурно-семіотичної концепції культури в українському і зарубіжному дослідницькому контексті, а також наголошено на значенні цього міждисциплінарного явища з позиції становлення національного характеру, етнічного коду, культурної ідентичності, народнорелігійної моделі світосприйняття, втіленої у фольклорному і літературному слові.

У третьому розділі концепт тексту представлено в контексті освітньої дослідницької парадигми крізь призму лексико-семантичної категоризації терміносполук в українському і польському науково-освітньому просторі. Джерельну основу становили мовні та педагогічні словники, законодавчо-нормативні документи. На особливу увагу заслуговують наукові рефлексії з проблеми роботи над текстом у курсі методики навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Практично спрямованими на формування дослідницької, інноваційної, лінгвістичної компетентності вчителя-філолога є висвітлені результати наукового аналізу з проблеми методики текстологічного аналізу у шкільному курсі української мови, що

спрямовано на організацію ефективної мовленнєвої діяльності учнів, на застосування змістово-композиційного, типологічного та мовно-стильового аналізу літературного тексту. порушено важливе питання комунікативного підходу в лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів до формування у здобувачів початкової освіти текстотвірних умінь. Окреслено потенціал використання кейсів, ситуаційних вправ, що сприяє розвитку уявлень, читацької культури, готовності до проведення дискусій, формуванню критичного мислення.

Зміст четвертого розділу розкриває результати проєкту «Віртуальні лабораторії у професійній комунікації лінгвістів», що спрямований на утвердження ідеї про необхідність забезпечення спроможності національної мови щодо успішної конкуренції серед світових мов. Означено потребу створення сучасної системи національних лінгвістичних ресурсів та національної лінгвістичної інфраструктури як складової інформаційної безпеки держави.

Переконані, що монографія стане надійним науковим орієнтиром для викладачів, лінгвістів, учителів-філологів, аспірантів, студентів у здійсненні фольклористичних, літературознавчих, лінгвістичних досліджень, а також дозволить збагатити зміст філологічних, культурологічних дисциплін у підготовці сучасного педагога в закладах вищої педагогічної освіти.

Рецензент – Лариса Лук'янова

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

VI ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ХУДОЖНІ ПРАКТИКИ ТА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У КРОСКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОСТІ»

У жовтні 2022 року на базі кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (далі – ПНПУ імені В. Г. Короленка) відбулася традиційна VI Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності». Співorganizаторами заходу виступили Київський університет імені Бориса Грінченка, Південноукраїнський національний педагогічний університет К. Д. Ушинського, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Робота конференції охоплювала різноаспектну проблематику розвитку педагогічної і мистецької освіти, питання теорії і практики хореографічного мистецтва в умовах міжкультурних взаємин, інноваційні технології викладання мистецьких дисциплін. Свої наукові, методичні та творчі доробки презентували понад 200 учасників. У науковому дискурсі взяли участь провідні теоретики педагогічної та мистецької освіти, відомі митці, керівники творчих колективів, викладачі мистецьких шкіл Києва, Львова, Одеси, Харкова, Сум, Кропивницького, Умані, Ужгорода, Бердянська, Полтави, а також хореографи-практики Великої Британії, Польщі та Китаю.

Пленарне засідання конференції урочисто відкрила ректорка ПНПУ імені В. Г. Короленка, докторка педагогічних наук, професорка Марина Гриньова. Вона наголосила на актуальності проведення таких масштабних науково-практичних заходів, які б сприяли вдосконаленню стратегій розвитку мистецької і, зокрема,

хореографічної освіти в Україні. З вітальним словом до наукової спільноти звернувся проректор з наукової роботи, доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, професор Василь Фазан і побажав учасникам плідної та конструктивної роботи. Модератор пленарного засідання завідувачка кафедри хореографії, докторка педагогічних наук Тетяна Благова акцентувала увагу на важливості залучення до форматів пропонованого наукового дискурсу широких кіл педагогічної та мистецької спільноти, знаних балетмейстерів України, а також здобувачів-хореографів педагогічних і мистецьких закладів вищої та передвищої фахової освіти.

Практичний контент програми конференції охоплював низку актуальних питань сучасної хореографічної освіти. У кожному з напрямів практичної роботи наукового зібрання було розкрито різні аспекти методик викладання хореографічних дисциплін за видами хореографії та специфіку їхнього впровадження в хореографічно-педагогічну діяльність. Тож учасники мали можливість активно студіювати інновації в хореографічній педагогіці. Презентація практичних доробків педагогів-хореографів здійснювалася у форматі методичних семінарів, майстер-класів, відкритих занять, адже серед пріоритетів діяльності кафедри хореографії є активна співпраця і співтворчість із відомими хореографами-практиками.



Цікавим і змістовним був майстер-клас від знаного фахівця класичної хореографії, заслуженого працівника культури України, доцента кафедри хореографічного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв Лариси Цветкової. Пропонований захід мав на меті поглиблене вивчення методичних і технічних прийомів класичної хореографії, запровадження до навчальних комбінацій елементів віртуозної техніки й загалом вдосконалення виконавської майстерності здобувачів-хореографів. Відкриті заняття з партерного тренажу та сучасної хореографії продемонстрували викладачі Гадяцького фахового коледжу культури і мистецтв імені І. П. Котляревського Вікторія Косенко і Тарас Близнюк. У рамках проведення конференції презентовано авторський творчий проєкт Народного артиста України, доцента кафедри хореографії Германа Юрченка «Василь Верховинець у документах, архівах, пам'яті нащадків», у якому взяла участь творча лабораторія кафедри хореографії, Народний ансамбль танцю «Весна» (художній керівник – заслужений працівник культури України Лілія Пригода).

Корисний навчально-методичний матеріал отримали учасники конференції під час переглядів відкритих занять із класичного і сучасного танців від викладачів кафедри хореографії Дмитра Денисенка і Наталії Кабаченко.



Слухачі ознайомилися зі специфікою роботи педагога-хореографа з дітьми з патологією зору під час методичного семінару вчителя-методиста вищої категорії Світлани Макарової та вчителя ритміки Світлани Кулик Полтавської спеціалізованої школи № 40. Тематика заходу охоплювала коло питань зі створення ергономічних умов для дітей зі зниженим зором під час проведення корекційно-розвивальних занять із навчальної дисципліни «Ритміка». Фахівчині схарактеризували різні аспекти симптоматики розладів зору в молодших школярів і специфіку їх урахування в організації хореографічного навчання, ознайомили аудиторію з авторськими методичними підходами до викладання хореографії та організації гурткової роботи для учнів з порушеннями зору.

Загалом плідна і конструктивна робота конференції була спрямована на подальшу успішну професійну самореалізацію її учасників у царині хореографічної освіти. Результати проведеного науково-практичного зібрання оприлюднено у збірнику матеріалів, низці відеопрезентацій, інструктивно-методичних матеріалах, представлених на офіційному сайті кафедри хореографії ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Тетяна Благова

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Акатрині Володимир Михайлович – учитель історії Багринівського ліцею Кам'янецької сільської ради Чернівецького району Чернівецької області (с. Багринівка Чернівецької області, Україна). E-mail: akatrinivl@ukr.net

Бабенко Віктор Савелійович – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член Національної спілки художників України (м. Полтава, Україна). E-mail: babenkovs@gsuite.pnpu.edu.ua

Басенко Руслан Олександрович – докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заступник директора з науково-педагогічної роботи, міжнародної та грантової діяльності Полтавського інституту економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”», кандидат педагогічних наук (м. Полтава, Україна).
E-mail: basenko_ruslan@ukr.net

Благова Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна). E-mail: tatablagova@gmail.com

Богущкий Вадим Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри правничої лінгвістики Національної академії внутрішніх справ (м. Київ, Україна). E-mail: bogutskiy2007@ukr.net

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, Україна).
E-mail: miravovk79@gmail.com

Головашич Едуард Анатолійович – заслужений артист України, художній керівник та диригент Міського духового оркестру м. Полтави, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Грищенко Юлія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна). E-mail: gulia2020@ukr.net

Гуржій Інна Анатоліївна – старший викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член Національної спілки художників України (м. Полтава, Україна).

Дерда Іван Михайлович – народний артист України, професор, завідувач вокальної секції факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).
E-mail: i.derda@chnu.edu.ua

Дігтяр Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член Національної спілки майстрів народного мистецтва України (м. Полтава, Україна). E-mail: natadigtjar@gmail.com

Іванова Оксана Вікторівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна). E-mail: oksana12red@gmail.com

Кириченко Юрій Миколайович – народний артист України, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Коришунів Дмитро Олександрович – старший викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член Національної спілки художників України (м. Полтава, Україна).

Лимаренко Лідія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри культурології, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, заслужений працівник культури України (м. Херсон, Україна). E-mail: djum@ksu.ks.ua

Лопутько Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правничої лінгвістики Національної академії внутрішніх справ (м. Київ, Україна). E-mail: loputko1979@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, Україна). E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Макаренко Яна Миколаївна – асистент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна). E-mail: makarenkoayam@gsuite.pnpu.edu.ua

Мірошніченко Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна). E-mail: miroshnichenkotv@gsuite.pnpu.edu.ua

Перепелиця Олена Олегівна – асистент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член Національної спілки художників України (м. Полтава, Україна).

Пішоварський Рафал – доктор хабілітований, професор, професор кафедри соціальних основ розвитку освіти Інституту педагогіки Академії спеціальної освіти імені Марії Гжегожевської (м. Варшава, Польща). E-mail: rpiwowarski@aps.edu.pl

Пічкур Микола Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна). E-mail: pmo65@ukr.net

Романов Ігор Ігорович – кандидат педагогічних наук, т.в.о. завідувача кафедри правничої лінгвістики Національної академії внутрішніх справ (м. Київ, Україна). E-mail: criscorey@ukr.net

Скаун Віталій Михайлович – головний диригент Полтавського академічного симфонічного оркестру, народний артист України, член Національної спілки композиторів України, доцент кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Сліверський Богуслав – доктор хабілітований, професор, професор кафедри основ педагогіки Інституту педагогіки Академії спеціальної освіти імені Марії Гжегожевської (м. Варшава, Польща). E-mail: bsliwerski@aps.edu.pl

Соболєвський Олексій Валерійович – старший викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член Національної спілки художників України (м. Полтава, Україна). E-mail: aleksey_poltava@ukr.net

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна). E-mail: solomaha_sv@ukr.net

Сотська Галина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, керівник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» (м. Київ, Україна). E-mail: galasotska@ukr.net

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна). E-mail: k-po@mail.msu.edu.ua

Федій Ольга Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна). E-mail: pnpu15@gmail.com

Чжоу Тінтін – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна).

Човрій Софія Юліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Україна). E-mail: csoori.zsofia@gmail.com

Ює Їн – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна).

Юнда Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна). E-mail: jundaviktoria@gmail.com

Яременко Леонід Михайлович – артист-соліст-інструменталіст, асистент диригента академічного симфонічного оркестру Національної філармонії України, аспірант кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Київ, Україна).

ABOUT THE AUTHORS

Akatrini Volodymyr – History Teacher at the Bagryniv Lyceum of Kamianetska Village Council of the Chernivtsi District of Chernivtsi Region (the village of Bagrynivka, Chernivtsi Region, Ukraine). E-mail: akatrinivl@ukr.net

Babenko Viktor – Senior Lecturer at the Department of Fine Arts of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, a Member of the National Academy of Sciences of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: babenkovs@gsuite.pnpu.edu.ua

Basenko Ruslan – Doctoral Student of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, International and Grant Activities of Poltava Institute of Economics and Law of the «Open International University of Human Development “Ukraine”», Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) (Poltava, Ukraine). E-mail: basenko_ruslan@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

Bohutskyi Vadym – Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Legal Linguistics Department of the National Academy of Internal Affairs (Kyiv, Ukraine). E-mail: bogutskiy2007@ukr.net

Chovriy Sofiya – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Primary Education of Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine). E-mail: csoori.zsofia@gmail.com

Derda Ivan – People’s Artist of Ukraine, Associate Professor, Head of the Section of the Department of Music of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work of Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi (Chernivtsi, Ukraine). E-mail: i.derda@chnu.edu.ua

Digtyar Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University», a Member of the National Union of Masters of Folk Art of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: natadigtyar@gmail.com

Fediy Olha – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: pnpu15@gmail.com

Golovashych Eduard – Honored Artist of Ukraine, Artistic Director and Conductor of the City Wind Orchestra of Poltava, Associate Professor of the Department of Music Art and Choreography of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University» (Poltava, Ukraine).

Gurzhii Inna – Senior Lecturer at the Department of Fine Arts of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University», a Member of the National Union of Artists of Ukraine (Poltava, Ukraine).

Hryshchenko Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: gulia2020@ukr.net

Ivanova Oksana – Candidate of Psychological Sciences (PhD), Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Occupational Psychology of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: oksana12red@gmail.com

Korshunov Dmytro – Senior Lecturer at the Department of Fine and Decorative Arts of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University», a Member of the National Union of Artists of Ukraine (Poltava, Ukraine).

Kyrychenko Yuriy – People’s Artist of Ukraine, Associate Professor of the Department of Musical Art and Choreography of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University» (Poltava, Ukraine).

Loputko Olena – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Legal Linguistics Department of the National Academy of Internal Affairs (Kyiv, Ukraine). E-mail: loputko1979@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 Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

Lymarenko Lidiia – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Cultural Studies, Head of the Department of Cultural Studies of Kherson State University, Honored Worker of Culture of Ukraine (Kherson, Ukraine). E-mail: djum@ksu.ks.ua

Makarenko Yana – Senior lecturer at the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: makarenkoyam@gsuite.pnpu.edu.ua

Miroshnichenko Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: miroshnichenkotv@gsuite.pnpu.edu.ua

Perepelitsa Olena – Assistant at the Department of Fine Arts of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, a Member of the National Union of Artists of Ukraine (Poltava, Ukraine). E-mail: babenkovs@gsuite.pnpu.edu.ua

Pichkur Mykola – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Professor at the Department of Fine Arts, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Uman, Ukraine). E-mail: pmo65@ukr.net

Piwowarski Rafal – Doctor of Habilitation, Full Professor, Professor at the Department of Social Foundations of Educational Development of the Institute of Pedagogy the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżehozhevskoyi in Warsaw (Warsaw, Poland). E-mail: rpiwowarski@aps.edu.pl

Romanov Ihor – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Acting Head of the Legal Linguistics Department of the National Academy of Internal Affairs (Kyiv, Ukraine). E-mail: criscorey@ukr.net

Skakun Vitaliy – Chief Conductor of Poltava Academic Symphony Orchestra, People’s Artist of Ukraine, Member of the National Union of Composers of Ukraine, Associate Professor of the Department of Musical Art and Choreography of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University» (Poltava, Ukraine).

Sliverskyi Boguslav – Doctor of Habilitation, Full Professor, Professor at the Department of Fundamentals of Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the Academy of Special Education of Maria Hzhhezhovskoyi in Warsaw (Warsaw, Poland).
E-mail: bsliwerski@aps.edu.pl

Sobolevskyi Oleksiy – Senior Lecturer at the Department of Fine and Decorative Arts of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University», a Member of the National Union of Artists of Ukraine (Poltava, Ukraine).

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

Sotska Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vice-director for Scientific and Experimental Work at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the Head of UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century (Kyiv, Ukraine).
E-mail: galasotska@ukr.net

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Primary Education of Mukachevo State University (Mukachevo, Ukraine).

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

Yaremenko Leonid – Artist, Soloist, Instrumentalist, Assistant Conductor of the Academic Symphony Orchestra of the National Philharmonic of Ukraine, Graduate Student of the Department of Musical Art and Choreography of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University» (Kyiv, Ukraine).

Yue Ying – Postgraduate Student of the Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy of Mykhaylo Drahomanov Ukraine State University (Kyiv, Ukraine).

Yunda Viktoria – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Music Art and Choreography of SI «Lugansk Taras Shevchenko National University» (Poltava, Ukraine). E-mail: jundaviktoria@gmail.com

Zhou Tingting – Postgraduate Student of Faculty of Arts named after Anatoliy Avdiyevskiy of Mykhaylo Drahomanov Ukraine State University (Kyiv, Ukraine).

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 26

Головний редактор – *М. П. Вовк*
Науковий і літературний редактор – *Г. І. Сотська*
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 05.12.2022 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 16,04. Обл.-вид. арк. 15,45.
Наклад 100 прим. Зам. № 2122.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
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

Scientific edition
**AESTHETICS AND ETHICS
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

Issue 26

Editor-in-chief – *M. P. Vovk*
Scientific and Literary editor – *H. I. Sotska*
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 05.12.2022 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 16,04. Обл.-вид. арк. 15,45.
Наклад 100 прим. Зам. № 2122.

Виготовлювач ТОВ «Галком»
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