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 31

Київ – Полтава
2025

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. Полтава ; Київ, 2025. Вип. 31. 292 с.

Засновники та видавці:

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 8 від 29 травня 2025 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., д. пед. н., доц., Полтавський державний медичний університет

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

Рибалко Л. М., д. пед. н., проф., 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. н., проф., Інститут пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

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

Рецензенти

Г. Г. Філіпчук, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

О. Г. Кучерявий, доктор педагогічних наук, професор

Стефан Пуріч, доктор історичних наук, професор (Румунія)

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 науковометричними базами DOAJ, 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, 2025
© Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2025

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 31

Kyiv – Poltava
2025

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. Poltava; Kyiv, 2025. Is. 31. 292 p.

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

Recommended for publication by the Academic Council of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol № 8 on 29 May 2025)

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 Hzhehozhevskoyi 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., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava State Medical University
Palichuk Y. I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Higher Educational Institution of Ukraine «Bukovinian State Medical University»
Rybalko L. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, 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), Associate Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

Reviewers

H. H. Filipchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine
O. H. Kucheriavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor
Ştefan Purici, Doctor of Historical Sciences, Full Professor (Romania)

Certificate of state registration of KV № 24249-14089 ПР 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 DOAJ, 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, 2025
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2025

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Bogusław Śliwerski
Dzieci w świecie cyfrowej i rynkowej globalizacji
(Діти у світі цифрових технологій і глобалізації ринку) 11

Aleksandra Szczygieł
Wpływ zjawiska stresu na procesy poznawcze,
w kontekście zarządzania kryzysowego (Вплив стресу
на когнітивні процеси в контексті кризового менеджменту)... 26

Наталія Пазюра
Організація мультикультурної освіти в середній школі
країн Східної Азії 39

Тетяна Айзенберг
Етика та упередженість штучного інтелекту в міжнародному
HR-менеджменті: ризики та способи їх мінімізації 52

Зоряна Гнатів, Євгенія Шуневич, Олена Гордєєва
Смислоцінні траєкторії сучасних освітніх процесів 63

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Jolanta Flanz
Wiedza i działania nauczycieli podejmowane wobec agresywnych
zachowań uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej
(Знання та дії вчителів у ситуаціях агресивної поведінки
учнів 1-3 класів початкової школи) 74

Олександр Лавріненко
Етико-естетичні засади розвитку
особистості майбутніх учителів України
періоду Раннього Нового часу (XVI – XVII ст.) 87

Ірина Діденко, Ольга Павленко, Юлія Святюк
Проблеми виховання на освітянських з'їздах
у Чернігові та Києві в 1916 – 1917 роках 106

Олена Гнізділова
Сучасна українська література як засіб виховання
дбайливого і відповідального ставлення до тварин 117

Ярина Вишпінська
Музична мова в пісенних творах на вірші Юрія Федьковича
у фондах Чернівецького літературно-меморіального
музею Ю. Федьковича 128

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Мирослава Вовк, Святослава Рудан
Сучасні тенденції розвитку
музично-педагогічної освіти на Буковині 144

Наталія Дем'янко
Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва
до роботи з народним хоровим колективом 161

Ольга Лобова, Віта Бутенко, Марина Шинкаренко
Організаційно-педагогічні умови
формування мистецько-творчої компетентності дітей
у закладі дошкільної освіти 175

Тетяна Шершова
Синергія формальної та неформальної освіти
в підготовці фахівців естрадного вокалу 187

Інна Гуржій, Дмитро Коршунов
Алгоритм опанування начерків і замальовок фігури людини
здобувачами вищої освіти мистецьких спеціальностей 197

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Július Matulčík
Malcolm Sepherd Knowles – Zakladateľ andragogiky v USA
(Малкольм Ноулз – засновник андрагогіки в США) 206

Agnieszka Gołębieska-Wesołowska
Edukacja medialna – kompetencje nauczycieli a kształcenie
dzieci i młodszych uczniów (Медіаосвіта – компетентності вчителів
та освіта дітей і молодших школярів) 220

Nataliia Karapuzova, Yevheniia Pochynok, Olha Palekha
Game technologies in the process of teaching mathematics
to primary school students: an ergonomic dimension
(Ігрові технології у процесі навчання математики
учнів початкових класів: ергономічний вимір) 232

Юлія Стиркіна
Казкопедагогіка у початковій школі: європейські практики 242

Ганна Товканець
Технології продуктивного читання
у формуванні читацької грамотності молодших школярів
на уроках мовно-літературної освітньої галузі 252

Катерина Новікова
Сутність та компоненти готовності
викладачів медичних закладів вищої освіти
до діяльності в умовах змішаного навчання 264

РЕЦЕНЗІЇ

Нелля Ничкало
Проблема змісту психолого-педагогічної підготовки вчителя
в сучасному термінологічному дискурсі **(**рецензія на словник
«Інновації у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів
у закладах фахової передвищої і вищої освіти» / М. П. Вовк,
Н. О. Філіпчук, Г. І. Сотська, О. М. Семеног, С. О. Соломаха;
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України. Київ: Талком, 2025**)** 276

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

Катерина Журба, Мирослава Вовк
«Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження
української національної ідентичності в умовах воєнного стану»
(про результати проведення методологічного вебінару
Національної академії педагогічних наук України) 280

Відомості про авторів.....287

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICALACTION

Bogusław Śliwerski
Children in the world of digital technologies
and market globalization 11

Aleksandra Szczygieł
The impact of stress
on cognitive processes in the context of crisis management..... 26

Nataliia Paziura
Approaches to organizing multicultural education
in secondary schools in East Asia 39

Tetiana Aizenberg
Ethics and advancement of artificial intelligence
in international HR-management: risks and ways to minimize them 52

Zoriana Hnativ, Yevheniia Shunevych, Olena Gordeyeva
Meaningful trajectories of modern educational processes 63

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

Jolanta Flanz
Knowledge and actions of teachers taken in the face
of aggressive behavior of students in grades 1-3 of primary school 74

Oleksandr Lavrinenko
Ethical and aesthetic principles
of personality development of future teachers of Ukraine
in the Early Modern period (XVI - XVII centuries) 87

Iryna Didenko, Olha Pavlenko, Yuliia Sviatiuk
Educational issues discussed at the educational congresses held
in Chernihiv and Kyiv in 1916-1917..... 106

Olena Hnizdilova
Modern Ukrainian literature as a means of fostering caring
and responsible attitudes toward animals..... 117

Yaryna Vyshpinska
Musical language in songs based on Yuriy Fedkovych's poems
in the collections of the Chernivtsi literary-memorial museum
of Yuriy Fedkovych 128

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

Myroslava Vovk, Sviatoslava Rudan
Current trends in the development
of music and pedagogical education in Bukovyna 144

Nataliia Demianko
Preparation of the future musical art teacher
to work with folk vocal and choir groups.....161

Olga Lobova, Vita Butenko, Maryna Shynkarenko
Organizational and pedagogical conditions
of children's artistic and creative competence formation
in a preschool education institution.....175

Tetiana Shershova
Synergy of formal and non-formal education
in the training of pop vocal teachers.....187

Inna Gurzhii, Dmytro Korshunov
Algorithm for mastering the process of sketches and drafts of the human figure
for students of higher education in art specialties 197

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Július Matulčík
Malcolm Shepherd Knowles – founder of andragogy in the USA 206

Agnieszka Golebieska-Wesołowska
Media education – teacher competences
and education of children and younger schoolchildren.....220

Nataliia Karapuzova, Yevheniia Pochynok, Olha Palekha
Game technologies in the process of teaching mathematics
to primary school students: an ergonomic dimension 232

Yuliia Styrkina
Fairy tale pedagogy in primary school: European practices 242

Anna Tovkanets
Technologies of productive reading in the formation
of primary schoolchildren's reading literacy in the lessons
of language and literature educational branch.....252

Kateryna Novikova
The essence and components of the readiness
of medical higher education teachers
for activity in blended learning conditions.....264

REVIEWS

Nellia Nychkalo
The Issue of the Content of Psychological and Pedagogical Teacher Training in Modern Terminological Discourse (Review of the Dictionary "Innovations in Psychological and Pedagogical Training of Future Teachers in Institutions of Professional Pre-University and Higher Education" / M. P. Vovk, N. O. Filipchuk, H. I. Sotska, O. M. Semenoh, S. O. Solomakha; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Kyiv: Talcom, 2025 276

INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS

Kateryna Zhurba, Myroslava Vovk
"Strategic Guidelines and Innovative Practices for Strengthening Ukrainian National Identity in the Context of Martial Law" (about the results of the methodological webinar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine) 280

About the Authors 287

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.013.73:005.44
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331273

Bogusław Śliwerski, *Warszawa*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3875-8154

DZIECI W ŚWIECIE CYFROWEJ I RYNKOWEJ GLOBALIZACJI

Artykuł jest rekonstrukcją poglądów humanistów na temat rodzajów, przejawów i następstw globalizacji na świecie. Przywołani intelektualiści zwracają uwagę na coraz trudniejsza sytuację dzieci i ich szans rozwojowych ze względu na powiększające się dysproporcje w życiu społeczeństw i rozwoju gospodarczym państw. Nie bez znaczenia jest rola edukacji dzieci i młodzieży w szkolnictwie państwowym czy publicznym w zależności od ustroju państw i polityki oświatowej ich rządów.

Słowa kluczowe: *globalizacja; glokalizacja; edukacja; dzieciństwo; stratyfikacja społeczna; kultura; polityka.*

Wstęp. Wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają nieodwracalnemu już procesowi globalizacji to oznacza, że także dzieci są „globalizowane". Warto zatem, idąc śladami rozmyślań badaczy tego fenomenu, zastanowić się nad tym, co z tego wynika dla ludzi, co szczególnie niesie z sobą ten proces dla dzieci? Jesteśmy świadkami końca geografii, gdyż odległości przestają już mieć znaczenie. Świat skurczył się dla wszystkich, choć nie dla wszystkich jest w zasięgu ręki. Jednych globalizacja dzieli, a innych w czymś jednoczy. Pedagodzy stawiają sobie pytanie, w jakim stopniu proces ten uruchamia w odniesieniu do dzieci dodatkowe czynniki ich marginalizacji, a w jakim zakresie sprzyja ich rozwojowi? W jakim stopniu globalizacja rzutuje na sytuację dzieci w świecie? Czy można w niej dostrzec tak negatywne, jak i pozytywne strony?

© B. Śliwerski, 2025

Prezentacja materiału głównego. Globalizacja jest we współczesnym (ponowoczesnym) świecie zjawiskiem zarówno gospodarczym, jak i społecznym, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji we wzajemnej współpracy między regionami i państwami. Mamy tu do czynienia z zespołem megatendencji czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączana w jedno, globalne społeczeństwo. U podstaw jej powstania tkwi rozwój nowych mediów telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków. Proces globalizacji cechuje liberalizm gospodarczy, elastyczność rynku pracy, swoboda wszelkiego rodzaju transferów, wyborów i kreatywności, za sprawą których zanika pojęcie terytorium, jurysdykcji czy lokalnych monopoli. To dzięki globalizacji możemy z większą ostrością dostrzec ambiwalencję zachodzących w świecie zjawisk i różnorodnych procesów o przeciwstawnych wektorach, a mianowicie:

- glokalizację, czyli pęd ku globalności, ale i partykularności,
- fragtegrację, czyli jednoczesne integrowanie i rozpadanie się świata,
- chaorder, czyli chaos i porządek „w jednym" (Krzysztofek, 2000).

Nie jest to zjawisko nowe, gdyż – jak twierdzi francuski antropolog kulturowy Jean-Loup Amselle (2001, s. 14) – [...] *już imperia rzymskie czy chińskie dały początek swoistej globalizacji, choćby poprzez rozpowszechnianie uniwersalistycznych religii. Dziś w „zglobalizowanej" przestrzeni każda grupa tworzy swoją własną, lokalną tożsamość, w odniesieniu do globalnego wspólnego mianownika. Na przykład kenijskie plemię Luo używa coca-coli jako napoju rytualnego podczas obrzędu inicjacji. W praktyce politycznej globalizacja* staje się przeciwieństwem państw narodowych czy interesów regionalnych, a jej uniwersalistyczne zasady, do których się odwołuje jak np. prawa człowieka czy demokratyzacja są trudne do pogodzenia z partykularyzmem państwa narodowego czy z fundamentalizmem religijnym. Niesie zatem z sobą dla tych państw wyzwania, którym pojedyncze państwa narodowe nie są w stanie sprostać. Zdaniem Otfrieda Höffe do globalnych problemów i sposobów ich rozwiązywania w obszarze gospodarczym i politycznym dochodzą trzy wymiary światowej wspólnoty, a mianowicie:

- „**wspólnota przemocy**", czyli krytyczna pamięć o dotychczasowych wojnach światowych grożących globalnym zasięgiem oraz świadomość transgranicznych szkód ekologicznych;

- „**wspólnota współpracy**" – to globalizowanie się filozofii i nauk ścisłych, medycyny, techniki, oświaty, kultury młodzieżowej, mediów, filmu, teatru, architektury i muzyki; to także międzynarodowa współpraca organizacji rządowych i pozarządowych w zakresie ochrony praw człowieka czy budowania demokracji;

- „**wspólnota losu**" to doświadczenie lub jego świadomość, które wynikają z katastrof naturalnych, głodu, biedy, migracji oraz analfabetyzmu (Höffe, 2001, s. 9).

Z jednej zatem strony dzięki globalizacji łatwiej jest wyrazić niektórym lokalnym społecznościom swoje potrzeby, licząc na zrozumienie ze strony wspólnot bogatszych czy bardziej doświadczonych w ich zaspokajaniu, z drugiej zaś globalizacja sprzyja niekontrolowanym procesom transnarodowym o charakterze patologicznym jak np. transfer broni, handel narkotykami, korupcja, prostytucja, przenikanie poza granice państw narodowych zorganizowanej przestępczości, niesie z sobą zagrożenia strategiczne i ekologiczne, których nie da się już rozwiązywać w obrębie państw narodowych. Proces ten nie dokonuje się wyłącznie na rynkach gospodarczych czy finansowych, ale bardzo głęboko przenika do sfery kultury czy życia codziennego ludzi.

Coraz częściej doświadczamy tego, jak bardzo potrzebny jest globalny punkt odniesienia, by móc określić czyjąś tożsamość w skali lokalnej. *Cały świat staje się w ten sposób zuniformizowanym, zestandaryzowanym zespołem praktyk politycznych, gospodarczych i kulturowych, emanujących z Zachodu w stronę odległych peryferii globu. To zjawisko w sposób oczywisty łączy się z dominacją zachodnich technologii, zwłaszcza mediów przenoszenia informacji, środków szybkiego przemieszczania się ludzi i idei, co umożliwia realizowanie transakcji gospodarczych, przemysłowych czy kulturowych na odległość* (Misztal, 2006, s. D6). Tożsamość zawsze powstaje w odniesieniu do czegoś innego, toteż wymiana między kulturami, zakładająca istnienie dwóch różnych, nie przystających do siebie światów, przyczynia się do utrzymania tych różnic. Zdaniem współczesnych antropologów kultury, zamiast kłaść nacisk na różnice między kulturami należy uwzględniać to, co je łączy.

Połączenie rynków globalnych, współzależnych od organizacji czy korporacji światowych, a dysponujących kapitałem przewyższającym niejednokrotnie budżety wielu państw, w pewnym zakresie uzależnienia od siebie gospodarki narodowe oraz rodzi skłonność do relatywizmu, a w ślad za tym prowadzi do upadku tradycji narodowych i autorytetów oraz do erozji społeczeństw obywatelskich. *To, co jednym jawi się jako globalizacja, dla innych oznacza lokalizację; co niektórym ludziom zwiastuje nową swobodę, na wielu innych spada jak bezlitosny wyrok przeznaczenia. Mobilność okazuje się najwyżej cenioną i pożądaną wartością, a swoboda poruszania się – ten nierówno dzielony towar, którego stale brak – szybko staje się głównym czynnikiem kształtującym społeczne podziały w dobie późne nowoczesności czy też w czasach ponowoczesnych* (Bauman, 2000, s. 6). Nie można przy tym mówić o jednym modelu globalizacji, ale o jej różnych odmianach w zależności od obszarów codziennego życia mieszkańców całego świata, a mianowicie o:

- **globalizacji finansów**, polegająca na deregulacji rynków finansowych, międzynarodowej mobilności kapitału, wzroście fuzji I akwizycji;
- **globalizacji rynków i strategii**, w szczególności konkurencji, to integracja działalności gospodarczej na skalę światową, ustanowienie zintegrowanych działań poza swoimi granicami, globalne poszukiwanie komponentów, alianse strategiczne;
- **globalizacji technologii** (szczególnie technologii informacji i telekomunikacji), rozwój badań, rozwoju oraz wiedzy, umożliwiają rozwój globalnych sieci,
- **globalizacji stylów życia i modeli konsumpcji** oraz **globalizacja kultury**, będące efektem ogromnej roli mediów, a prowadzące do zrównania modeli konsumpcji, transformacji „produktów i wzorców kulturowych”;
- **globalizacji rządzenia i regulacji prawnych**, redukująca rolę rządów i parlamentów narodowych, prowadząca do stworzenia nowej generacji przepisów i instytucji globalnych rządów;
- **globalizacji jako politycznym ujednoliceniu świata**, o czym świadczą prowadzone przez państwa analizy integracji społeczeństw świata w globalny polityczny i ekonomiczny system, któremu będzie przewodzić dominująca siła;

- **globalizacji postrzegania i świadomości** wyrażającej się w społeczno-kulturowych procesach skoncentrowanych na „Jednej Ziemi", to aktywizacja ruchów globalistycznych i obywateli świata (Granice konkurencji, 1996, s. 48).

Należałoby do tych modeli dołączyć jeszcze **globalizację w sferze wartości etycznych, która wyraża się glokalnością etyki**. Globalna etyka nie ma żadnych granic wewnętrznych czy zewnętrznych, nie zna wrogów i obcych, gdyż moralne współobcowanie ludzi ze sobą odwołuje się do całej ludzkości. Uniwersalistyczna, globalna etyka jako etyka globalizacji uniwersalistycznej, dialektycznej, procesualnej i stosowanej etyki może być tylko **etyką glokalną**, czyli przekazem wartości partykularnych i uniwersalnych zarazem, indywidualnych i ogólnych. To dialektyczny proces etycznej refleksji nad równowagą pomiędzy lokalnością a globalizmem. W tym procesie przenikają o sprzecznych wektorach procesy, które pozostają ze sobą w ciągłej interakcji (Zirfast, 1999).

Odnieśmy się zatem do tych przejawów i już rozpoznawalnych następstw globalizacji, które rzutują na sytuację dzieci i doświadczane przez nie dzieciństwo. Następstwem globalizacji jest restratyfikacja społeczna, wynikającym z nowego podziału władzy, suwerenności i wolności działania stanem nowej hierarchii społeczno-kulturowej, pociągającym za sobą nowe przywileje, ujawniającym nowe podziały na dobrobyt i nędzę, dostęp do bogactw i władzy albo niemoc czy ograniczenie swobody. Globalizacja odsłania złożone aspekty nędzy, przeraźliwe warunki mieszkaniowe, choroby, analfabetyzm, agresję, rozpad rodzin, osłabienie więzów rodzinnych i społecznych, brak przyszłości i bezproduktywność. Pojawia się nowe zjawisko nierówności społecznej, określane mianem nierówności digitalnej, które dotyczy osób będących analfabetami informacyjnymi. *Bogaci są „globalni", nędza – lokalna; między nimi nie istnieje jednak związek, przynajmniej nie w spektaklu o karmieniu głodnych* (Bauman, 2000, s. 89). W istocie bowiem na globalizacji korzystają nieliczni, określani mianem „global players", czyli ludzie dysponujący ogromnym wkładem ekonomicznym i dostępem do nowych technologii oraz do informacji, dzięki którym mogą dominować na rynkach światowych i sprawować nad nimi kontrolę. Dla nich nie ma granic, narodowych ograniczeń czy społecznych zobowiązań. Globalizacja sprzyja jednak

także obniżaniu poziomu ubóstwa w wielu krajach rozwijających się, stwarzając ich mieszkańcom szansę na dołączenie do krajów wysoko rozwiniętych. Trzeba jednak zaznaczyć, że globalne bogactwo nie wyklucza lokalnego ubóstwa, ale też samo w sobie nie powoduje biedy.

Na skutek globalizacji:

- szybciej ujawniane są stany patologii w środowisku dziecięcym, umożliwiając podejmowanie akcji humanitarnych, pomocowych czy profilaktycznych, z drugiej zaś strony utrwala się stan nędzy i ubóstwa materialnego i kulturowego dzieci z środowisk biedy socjalnej;
- globalizacja ekonomiczna dzięki konkurencyjności firm wzmacnia ich efektywność wytwórczą, innowacyjną, przysparza nowych miejsc pracy i prowadzi do obniżania cen dóbr konsumpcyjnych;
- masowe bezrobocie, wzrost zorganizowanej przestępczości (szczególnie handel narkotykami, prostytucja), nowe epidemie chorób pogarszają sytuację dzieci.
- środowisko rodzinne przechodzi ewolucję od autorytaryzmu ku antyautorytarnej bezradności. Zmieniają się w nim relacje między-pokoleniowe. O ile przed 30 laty rodzice mogli narzucać dzieciom swoje roszczenia wychowawcze, mówiąc: „Jak długo trzymasz nogi pod moim stołem, tak długo my będziemy decydować o tym, o której godzinie masz wracać do domu”, o tyle młodzieńcy ostatniego przełomu wieków informują swoich opiekunów o tym, że wieczorem zabierają samochód ojca i sami zdecydują o tym, kiedy wrócą do domu.

Dobrze się wprawdzie stało, że dzieci nie są już wychowywane bezmyślnie i w permanentnej tresurze, ale wraz z upadkiem starych metod wychowania nie zaistniały powszechnie jego nowe odmiany (wychowanie niedyrektywne, „bez porażek”, antyautorytarne itp.), wprowadzając do życia w rodzinie wiele niekonsekwencji, zaniedbań podstawowych potrzeb czy aksjologicznej dezorientacji w pluralis-tycznym świecie. Coraz więcej jednak dzieci wychowuje się w rodzinach patologicznych oraz takich, w których dochód na osobę jest niższy od minimum socjalnego. To także dzieci socjalizowane w rodzinach patogennych, w rodzinach niewydolnych wychowawczo, w tym w rodzinach z problemem alkoholowym czy uzależnienia od narkotyków.

Kluczowa staje się kwestia, w jakiej mierze globalizacja pomaga wyrwać się dzieciom z kręgu ubóstwa rodzinnego i środowiskowego,

ułatwia czy przyspiesza wprowadzenie programów walki z chorobą alkoholową czy tworzy infrastrukturę umożliwiającą wyjście z bezrobocia? Globalizacja podporządkowuje wszystkich członków społeczeństwa **roli konsumenta**, cofając jego mieszkańców do stanu dzieciństwa. Konsumenci bowiem mają być tak, jak jest to u dzieci, przede wszystkim zbieraczami wrażeń, kolekcjonerami rzeczy, które są pochodnymi ich własnych, nie dających się zaspokoić pożądań. *Żeby możliwości konsumpcyjne konsumentów wzrastały, nie wolno im pozwolić na odpoczynek. Trzeba utrzymywać ich zawsze w pogotowiu, czujnych, stale wystawionych na nowe pokusy, i pielęgnować w nich bez przerwy stan nigdy nie słabnącego podniecenia, a także stan ciągłej podejrzliwości i permanentnego zniechęcenia. Atrakcje, które przyciągają ich uwagę, powinny potwierdzać wątpliwości, obiecując zarazem możliwość przełamania znudzenia: „Myślisz, że wszystko już widziałeś? Nic nie widziałeś, stary!”*(Bauman, 2000, s. 99).

Zagrożenie dzieciństwa bierze się stąd, że jeśli rynek dóbr konsumpcyjnych zmuszony jest uwodzić swoich klientów kolejnymi pokusami, to muszą istnieć ci, którzy dadzą się uwieść lub chcą być uwiedzieni. Proces ten musi zatem rozpocząć się już w okresie wczesnego dzieciństwa, w toku którego dzieci są socjalizowane czy wręcz wychowywane do bycia konsumentami i to w taki sposób, by ów zinternalizowany w toku socjalizacji sposób życia jawił im się jako zupełnie naturalny, oczywisty, wynikający z własnej woli, a nie z zachowań stanowiących przymus. To towary kupują nasze potrzeby. Ekonomiczna użyteczność jest jedynie ubocznym produktem dobrej edukacji.

Aksjomatem moralnym wartości konsumpcyjnych jednych dzieci jest posiadanie przez nie większej ilości zabawek od rówieśników. Dobrzy są zatem ci, którzy kupują różne rzeczy, a gorsi są ci, którzy tego nie czynią. Zanim więc dzieci zdążą pójść do szkoły, staną się obiektem konsumpcyjnego werbunku przez telewizję i media społecznościowe. Dzieci ulegają urokowi zamieszczanych tam reklam, wymuszając od swoich rodziców zakupienie oferowanych w mediach produktów, ale i wiernie odtwarzają piosenki czy naśladują youtuberów, influencerów. Dzieci uświadamiają sobie, że wartość ich życia mierzona jest zakupem towarów. Dlatego tak ważne jest by media publiczne chroniły dzieci przed reklamami, stosując wewnętrzne zasady

dopuszczania na wizję, w cyberprzestrzeni nieszkodliwe produkty dla psychiki małego odbiorcy. Wiele reklam ma formę religijnych alegorii, wyzwalając koncepcję grzechu, dając wskazówki do jego uniknięcia oraz stwarzając wizję nieba. Rezygnując bowiem z zakupienia reklamowanych dóbr postępu technicznego dzieci mają sobie uświadomić, że są nieszczęśliwe, a więc upokorzone i zwaśnione. Szkoły nie są w stanie przeciwstawić się medialnej agresji w stosunku do dzieci i młodzieży, toteż niektórzy uczniowie dość łatwo dają się wciągać w obszar konsumpcyjnych uzależnień od producentów reklamowanych towarów. W krajach demokratycznych znacząca rolę odgrywają organizacje czy instytucje ochrony małych konsumentów i obrony praw dzieci, zobowiązując nadawców reklam do wprowadzania różnego rodzaju ograniczeń w ich emisji.

Znacznie wcześniej dzieci stają się wielkimi i wpływowymi stymulatorami konsumpcji, agentami reklamowymi. O dusze uczniów jako przyszłych klientów walczą koncerny spożywcze, kosmetyczne (za darmo rozdawane podpaski higieniczne pod pozorem troski o higienę osobistą) czy farmaceutyczne (rozdawanie próbek past do zębów). Stan ten pogłębia dynamika oddziaływania kulturowego nie tylko samych mediów. W dniu rozpoczęcia szkoły uczniowie otrzymują bezpłatnie produkty firm zagranicznych (jogurty, pasty do zębów, kalendarze itp.), zaś z zawartych ubezpieczeń grupowych pokrywa się ich koszty dla dzieci najbardziej upośledzonych społecznie, których rodziców czy opiekunów nie jest stać na takie zabezpieczenia. Prywatne wydawnictwa oświatowe stosują wobec nauczycieli praktyki protekcjonistyczne, „przekupując” ich za zakupienie w nich podręczników.

Nowa globalna gospodarka wyzwala **bezlitosną walkę** między gospodarczymi gigantami, której celem jest nie tylko kumulowanie kapitału, ale i zgromadzenie w rękach zwycięzców nieporównywalnej władzy decyzyjnej i możliwości wpływania na losy milionów dzieci na całym świecie np. sektor wydawnictw czasopism i książek dla dzieci i młodzieży, podręczników edukacyjnych. Konkurencyjność, ostra rywalizacja uzyskały status uniwersalnej ideologii. Poprzez lokalizację i przenoszenie zakładów produkcyjnych oraz ostrą walkę konkurencyjną globalne sieci korporacji ponadnarodowych zmieniają nie tylko sektorową i terytorialną konfigurację pewnych działów gospodarki

działających na użytek m.in. edukacji, opieki czy pomocy społecznej, ale i wpływają na treść oraz zakres ich ofert, usług czy produktów.

Rynek konkurencyjny ignoruje aspekty ludzkie i ekologiczne, nie jest zdolny ani też zainteresowany tym, by reagować na potrzeby ludności (w tym szczególnie dzieci i młodzieży). Rynek redukuje wszystko, włącznie z istotami ludzkimi i środowiskiem ich życia do poziomu towaru. Rynek jest w sposób naturalny krótkowzroczny, nastawiony na realizację celów krótko- i średniookresowych, podczas gdy efekty kształcenia i wychowania są celami długookresowymi, ustawicznymi. Dominującą a zarazem naturalną cechą globalizacji jest konkurencyjność czy bycie konkurencyjnym na rynku gospodarczym czy usług (w odróżnieniu od walki o „życie"). Znacznie mniej osób, niż dotychczas wytwarza dużo więcej towarów, w związku z czym mnoży się populacja tzw. ludzi „niepotrzebnych", zmuszonych do poszukiwania sobie miejsca na rynku pracy. Tym samym mogą pojawiać się nowe, o wyższym poziomie innowacyjnym rozwiązania sprzyjające zaspokajaniu indywidualnych potrzeb dzieci, polepszając ich dobrobyt, promując wyższą jakość życia czy doskonaląc ich warunki do uczenia się i rozwoju. Efektem tego są lepsze rozwiązania architektoniczne dla placówek opiekuńczo-wychowawczych np. przedszkoli czy szkół, przenikające granice zabawki czy pomoce dydaktyczne, które sprzyjają podnoszeniu szans edukacyjnych i rozwojowych dzieci. Globalizacja nie tworzy i nie pogłębia konfliktów, gdyż te są w sposób naturalny wpisane w stosunki ekonomiczne, społeczne i kulturowe, ale tworzy i poszerza obszar konkurencji i kooperacji.

Globalizacja mediów informacji i komunikacji oraz innych obszarów życia z pomocą tych mediów rodzi nowe formy kulturowej dominacji na poziomie globalnym oparte na dobrach i usługach niematerialnych. Telewizja staje się globalnym wehikułem kultury, edukacji, wspólnoty narodowej i ponadnarodowej. Powstanie cyberprzestrzeni i możliwości odbierania ogromnej ilości telewizyjnych kanałów kończy epokę technologicznie ograniczonego obiegu wartości i dóbr kulturowych. W megacentrycznej przestrzeni kulturowej mogą funkcjonować już miliony ogólnodostępnych nadawców. Technologie cyfrowe nie pogłębiają jednak istniejących już podziałów społecznych, a wręcz odwrotnie, sprzyjają zacieśnianiu więzi społecznych dzięki lepszej i szybszej możliwości komunikowania się np. rodziców z

własnymi dziećmi za pomocą telefonów komórkowych. *Ludzie młodzi w wieku 16-17 lat, wyposażeni w telefony komórkowe lub pocztę elektroniczną, którzy nie planowali spotkać się wieczorem, mogą zorganizować takie spotkanie w ostatniej chwili dzięki wysłaniu kilku wiadomości. Przedtem, aby zorganizować takie spotkanie, trzeba było napisać do siebie, wyznaczyć miejsce. W ten sposób za sprawą czasu rzeczywistego czas miniony zmienia się w epokę dinozaurów* (Serres, 2001, s. 14).

O ile jeszcze kilkanaście lat temu najmłodsze pokolenie spędzało przed ekranem telewizora co najmniej dwie godziny dziennie, o tyle w 2025 roku przeniosło swoje zainteresowanie mediami na aplikacje w smartfonie, co sprawia, że zmniejsza się bezpośrednia komunikacja ze swoimi rówieśnikami i jest bez aktywności ruchowej. Nic dziwnego zatem, że wyrasta ono w środowisku zagrażającym jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. W następstwie biernej konsumpcji programów medialnych i cywilizacyjnych przemian coraz więcej dzieci ma zaburzone procesy zmysłowe, trudności ze słuchaniem, z koncentracją uwagi, z odczuwaniem własnych emocji czy z poruszaniem się w otoczeniu itp. Nic dziwnego, że na początku tygodnia ma ono trudności w przestawieniu się na słuchanie nauczyciela w szkole („syndrom poniedziałku"). Dzieci i młodzież potrzebują zatem pomocy rodziców w dokonywaniu selekcji programów telewizyjnych czy narzędzi komputerowych oraz wzbogacenia czasu wolnego o aktywne formy jego spędzania. Rodzice nie mogą być coraz bardziej bezradni wobec problemów rozwojowych własnych dzieci i pozostawiać wychowanie innym podmiotom. Jak twierdził Seneka przed prawie 2000 lat: „Non scholae, sed vitae discimus". To dzieci same dokonują wyboru swoich osób znaczących, wartości, celów, treści uczenia się w konfrontacji ze środowiskiem rówieśniczym i z mediami. Same muszą radzić sobie z grami komputerowymi, muzyką rap, narkotykami, przymusem kupowania, gdyż ich rodzice są w tym bezradni a nauczyciele nie mają na te kwestie czasu.

Zanikanie państwa opiekuńczego w czasach globalizacji przejawia się w rezygnacji państw z polityki pełnego zatrudnienia, w redukcji zasobów finansowych przeznaczonych na walkę z ubóstwem, w zmniejszeniu się zakresu opieki społecznej i w radykalnej redukcji zasobów przeznaczonych na wyrównywanie szans edukacyjnych (zmniejszenie lub likwidacja wydatków publicznych na oświatę, w tym

na wychowanie przedszkolne, kulturę i wypoczynek dzieci). To rynek, a nie rządy państw, angażuje się w rozwiązywanie większości problemów obywateli. Dzieci miejskie u progu XXI w. przesiadują swoje dzieciństwo w domu, nie uczestniczą w zabawach wolnoczasowych poza domem. Jeszcze pod koniec XX wieku dzieci znały około 100 różnych zabaw na powietrzu (poza domem), dzisiaj zaś znają ich niewiele, w które i tak bardzo rzadko się bawią. To sprawia, że wśród uczniów rozpoczynających szkołę część ma wady postawy, nadwagę, zaburzenia krwioobiegu, nie potrafi skoordynować ruchów rąk i nóg, cechuje ich słaba kondycja w bieganiu, skakaniu i pływaniu. Do zmian w tej sytuacji mogą przyczynić się firmy zatrudniające rodziców – pracowników, których będą zachęcać nie tylko do wydajniejszej pracy i oferować im atrakcyjne płace, ale również będą organizować im czas wolny np. wakacje dla całej rodziny. W krajach europejskich dzieci są rozwinięte ponad swój wiek, przez co nie zapadają już na prawie żadne choroby fizyczne, są bardzo dobrze rozwinięte intelektualnie, ale przy tym są mniej ruchliwe i beztroskie.

Powrót do edukacji holistycznej. W centrum pedagogiki humanistycznej zorientowanej ku wartościom i świadomości zagrożeń globalnych lokowany jest podmiot działający w swoim środowisku społecznym i ekologicznym, a więc człowiek, który jest w kontakcie ze swoim zewnętrznym otoczeniem i wewnętrznymi przeżyciami, ze swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami. Istota ta nie powinna być blokowana w swoim rozwoju przez narzucane jej z zewnątrz lub przez siebie samą projekty doskonałości. Coraz częściej pedagodzy upominają się o powrót do edukacji holistycznej. Wiąże się to z koniecznością ratowania istoty procesu uczenia się, który jest tak niezbędny do przeżycia człowieka w cywilizacji przemysłowej, naukowo-technicznej, a tym bardziej postindustrialnej. Nie da się już współczesnych nam zagrożeń i katastrof rozpatrywać tylko i wyłącznie w kategoriach mikroregionalnych, gdyż w istocie dotyczą one całego naszego globu.

Eksperci są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym okresie czasu nie nastąpi radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi (w zakresie wartości, postaw i działań), to nasz świat zostanie zniszczony ekologicznie, prowadząc do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi. Żyjemy w społe-

czeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości.

Wśród wielu czynników typu makro jeden niewątpliwie zasługuje na szczególną uwagę, a mianowicie czynnik demograficzny. Nastąpił w ciągu ostatniego stulecia przeszło trzykrotny wzrost liczby ludności na świecie (z 1,6 mld. do przeszło 6 mld.) na skutek spadku poziomu śmiertelności, zwłaszcza wśród dzieci. Znacznie też wydłużył się okres życia ludzi z 45-50 do 75-80 lat w krajach bogatych i z 20-40 do 50-60 lat w krajach biednych, ale zarazem tak w większości krajów biednych, jak i we wszystkich krajach bogatych obserwuje się wyraźny spadek wskaźnika urodzeń. W tych pierwszych jest to pochodną niedostatku, klęsk żywiołowych, epidemii, w tych drugich jest to następstwem dobrobytu i poprawy warunków życiowych.

To dzięki procesom globalizacyjnym, a pozwalającym z jednej strony rozpoznać rzeczywiste zagrożenia w świecie dzieci, z drugiej zaś zjednoczyć wysiłki w partnerskiej współpracy pomiędzy organizacjami międzynarodowymi, rządami, społeczeństwami i prywatnymi firmami farmaceutycznymi powstała m.in. organizacja o nazwie Narodowy Sojusz na rzecz Szczepionek i Uodpornienia (GA VI), której celem jest uchronienie wszystkich dzieci, bez względu na stan ubóstwa, od chorób, którym można już dzisiaj zapobiegać (Wolfensohn, 2000). To niewątpliwie pożądany efekt globalizacji. W Kalifornii odbyło się referendum wśród ludności amerykańskiej pochodzenia latynoskiego, które miało rozstrzygnąć, jakiego języka powinny się uczyć ich dzieci w szkole. Wybrano zamiast hiszpańskiego angielski biorąc pod uwagę to, że jest to język awansu społecznego.

Zakończenie. Zdaniem jednych uczonych globalizację należy wspierać, według innych zaś zwalczać lub nią sterować i ją nadzorować. Jeśli jednak przyjąć, że jest ona doznawaniem nowej jakości, to może warto przynajmniej przyglądać się temu, jak rzutuje ona na kształt dzieciństwa naszych dzieci. *Chodzi bowiem o to, by procesy globalizacyjne – nieuniknione, a może nawet historycznie konieczne – nie odbywały się bez nas. Nasza kultura rozwoju musi zmierzać do wynoszenia na możliwie najwyższy poziom tego, co w naszej rodzimej kulturze najcenniejsze* (Stróżewski, 2001, s. 12). Wychowanie traci bowiem swój dotychczasowy funkcjonalny charakter. Tradycyjnie

proces ten odwoływał się głównie do dzieciństwa, zaś jego zadaniem było przeprowadzenie dziecka przez kolejne fazy jego rozwoju ku dorosłości. Globalizacja zmienia charakter wychowania, które staje się procesem wszystkich okresów ludzkiego życia. Uświadamia nam to, że w każdej fazie życia musimy zajmować się zarówno przeszłością, jak i przyszłością. Każdą fazę naszego życia powinniśmy pojmować jako syntezę wielu okresów. Z tego punktu widzenia dzieciństwo nigdy nie będzie stanem, z którego można wyjść, gdyż zawsze będzie się w nas odzywać. Doświadczanie zatem przez osobę przenikania różnych okresów jej życia staje się swoistego rodzaju „globalizacją wychowania" (Demorgon, 1999).

Czyż nie jest najlepszym wskaźnikiem zapotrzebowania na wychowanie i edukację w tym zakresie światowy renesans pedagogii nowego wychowania jak np. model wychowania kosmicznego Marii Montessori czy pedagogika praw dziecka Janusza Korczaka? Globalizacja w tym wymiarze rzutuje na edukację orientującą swoje cele kształcenia i wychowania na wyposażenie młodego pokolenia w „globalną świadomość". Służyć temu mają:

- *przekazywanie przekonania, że ludzi na całym świecie łączy wspólny „status biologiczny, historia, potrzeby psychologiczne oraz problemy egzystencjalne (stąd zadaniem nauczycieli jest uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów kultury);*
- *kształtowanie postrzegania siebie samego i całej ludzkości jako części ekosystemu ziemskiego;*
- *rozwijanie umiejętności rozpatrywania siebie samego oraz własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego;*
- *wykształcenie zdolności ujmowania cywilizacji w perspektywie „globalnego banku kultury" – jako wytworu całego gatunku ludzkiego;*
- *uświadomienie, iż ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe opierając się na różnych założeniach* (Melosik, 1993, s. 22).

Tak pojmowana edukacja miałaby uświadamiać istniejące w świecie między narodami, kulturami, wyznaniami itp. różnice, przy równoczesnym unikaniu ich wartościowania na rzecz podejmowania współpracy z ludźmi o odmiennych kodach kulturowych. Spotkania z obcą kulturą nie są już tylko następstwem podróży, ale także oddziaływania mediów. Człowiek potrzebuje w tej sytuacji pomocy w lepszym orientowaniu się w istniejących i konfrontowanych z nim

innych kultur. Wychowanie powinno zatem pomagać w radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamywaniem poczucia niepewności. *Poprzez dojrzałość wewnętrzną winniśmy podnosić to, co partykularne i najbardziej własne do tego, co uniwersalne. Doskonałe – ofiarować światu. I w ten, nie tylko bierny, ale przede wszystkim twórczy sposób stawać się uczestnikami globalizacji* (Stróżewski, 2001, s. 12).

Bibliografia

Amselle, J-L. (2001). Wszyscy jesteśmy mieszkańcami. Z Jean-Loup Amselle rozmawiał rozmawiał Marco Aime. *Forum,* 32, 14.

Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Transl. E. Klekot. Warszawa: PIW.

Bonowicz, W. (1997). Dzieci bez dzieciństwa. *Znak*, 9.

Demorgon J. (1999). Erziehung und Globalisierung, Für eine Kultur der Kulturen. *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie,* 2, 9-25.

Höffe, O. (2001). Na drodze do światowej demokracji. Narodowa wioska globalna. *Tygodnik Powszechny,* 11, 9.

Krzysztofek, K. (2000). „Glokalizacja", „fragtegracja", „chaorder"... *Tygodnik Powszechny,* 18.

Melosik, Z. (1993). Edukacja globalna. *Forum Oświatowe,* 8/9, 22.

Misztal, B. (2000). Widmo krąży po świecie – widmo globalizacji. *Rzeczpospolita. Plus-Minus,* 90, D6.

Rosłanowska-Plichcińska, K., & Jarosiński, M. (Transl.). (1996). *Granice konkurencji. Grupa Lizbońska*. Warszawa: Poltext.

Serres, M. (2001). Homo virtualis. Z Michel Serres rozmawiał Michel Alberganti. *Forum,* 31, 14.

Stróżewski, W. (2001). Kultura i rozwój. *Tygodnik Powszechny,*12, 12.

Wolfensohn, J. D. (2000). Globalne działanie w globalnej gospodarce. *Rzeczpospolita,* 85.

Zirfast, J. (1999). Globale Ethik als Glokale. *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie,* 2.

Богуслав Сліверський

ДІТИ У СВІТІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ РИНКУ

У статті висвітлено ідеї представників гуманістичної педагогіки щодо проблеми проявів і наслідків глобалізаційних процесів у світі. Автор констатує, що нині не можна визначити єдину модель глобалізації, адже цей процес впливає на тенденції у різних сферах суспільства, зокрема: глобалізація фінансів, яка полягає в дерегуляції фінансових ринків, міжнародній мобільності капіталу та збільшенні злиттів і поглинань; глобалізація ринків і стратегій, зокрема конкуренції у контексті інтеграції економічної діяльності в глобальному масштабі, налагодження комплексної діяльності за їх межами; глобалізація технологій (особливо інформаційних і телекомунікаційних), розвиток досліджень, розробок і знань, сприяння розвитку глобальних мереж; глобалізація способів життя та моделей споживання, а також глобалізація культури, що є наслідком величезної ролі ЗМІ, що веде до вирівнювання моделей споживання та трансформації «культурних продуктів і зразків»; глобалізація управління та правового регулювання, зменшення ролі національних урядів і парламентів, що призводить до створення нового покоління правил глобального управління та інститутів; глобалізація як політична уніфікація світу, про що свідчить проведений державами аналіз інтеграції світових суспільств у глобальну політико-економічну систему, яку очолюватиме панівна сила; глобалізація сприйняття та свідомості, що виражається в соціокультурних процесах.

В освітній сфері глобалізаційні процеси допомагають дітям уникнути сімейної та екологічної бідності, сприяють запровадженню програм боротьби з алкоголізмом, іншими залежностями в родині. Доведено, що глобалізація впливає на освіту, що орієнтується свої навчальні та виховні цілі, на формування у молодого покоління «глобальної свідомості». З'ясовано, що освіта є чинником, що змушує людей усвідомити відмінності, які існують у світі між націями, культурами, релігіями тощо, водночас уникаючи їх оцінки на користь співпраці з людьми з різними культурними кодами. Доведено, що саме освіта має допомогти дитині опанувати досвід плюралізму людських культур, зрозуміти їх і подолати відчуття невизначеності. При цьому цифрові технології не поглиблюють існуючі соціальні розбіжності, а навпаки, вони сприяють зміцненню соціальних зв'язків шляхом забезпечення інтенсивності комунікації.

Ключові слова: *глобалізація; культура; освіта; цифрові технології; комунікація; глобальна свідомість.*

Bogusław Śliwerski

CHILDREN IN THE WORLD OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MARKET GLOBALIZATION

The article highlights the ideas of representatives of humanistic pedagogy on the problem of manifestations and consequences of globalization processes in the world. The author states that it is currently impossible to determine a single model of globalization, because this process affects trends in various spheres of society, in particular: globalization of finance, which consists in the deregulation of financial markets, international capital mobility and an increase in mergers and acquisitions; globalization of markets and strategies, in particular competition in the context of the integration of economic activity on a global scale, the establishment of complex activities beyond their borders; globalization of technologies, especially information and telecommunications, the development of research, development and knowledge, promoting the development of global networks; globalization of lifestyles and consumption patterns, as well as the globalization of culture, which is a consequence of the enormous role of the media, which leads to the leveling of consumption patterns and the transformation of "cultural products and samples", globalization of management and legal regulation, reducing the role of national governments and parliaments, which leads to the creation of a new generation of global governance rules and institutions; globalization as a political unification of the world, as evidenced by the analysis of the integration of world societies into the global political and economic system, which will be led by the dominant power; globalization of perception and consciousness, which is expressed in socio-cultural processes.

In the educational sphere, globalization processes help children avoid family and environmental poverty and contribute to the introduction of programs to combat alcoholism and other addictions in the family. It has been proven that globalization affects education, which orients its educational goals on forming a "global consciousness" in the younger generation. It has been found that education is a factor that makes people realize the differences that exist in the world between nations, cultures, religions, etc. while avoiding their assessment in favor of cooperation with people with different cultural codes. It has been proven that education should help a child master the experience of the pluralism of human cultures, understand them, and overcome the feeling of uncertainty. At the same time, digital technologies do not deepen existing social differences. On the contrary, they contribute to strengthening social ties by ensuring the intensity of communication.

Keywords: *globalization; culture; education; digital technologies; communication; global consciousness.*

Одержано 18.04.2025 р.

УДК 159.944.4:005-044.372
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331522

Aleksandra Szczygieł, *м. Skierniewice*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5252-9454

WPŁYW ZJAWISKA STRESU NA PROCESY POZNAWCZE, W KONTEKŚCIE ZARZĄDZANIA KRYZYSOWEGO

Niniejszy artykuł porusza problem wpływu stresu, związanego z zarządzaniem w kryzysie, na procesy poznawcze zarządzającego. Reakcja stresowa, nieodłącznie związana z działaniem w sytuacjach trudnych, wpływa na wiele aspektów funkcjonowania ludzkiej fizjologii i psychiki. Będąc pod wpływem presji i napięcia psychologicznego, człowiek funkcjonuje w trybie ogólnej mobilizacji, ograniczonych zasobów i możliwości przetwarzania informacyjnego, ukierunkowanych na przetrwanie w sytuacji zagrożenia. Zmieniają się sposoby przetwarzania informacji, tendencja do podejmowania ryzyka, funkcjonowanie uwagi, oceny sytuacji i podejmowania decyzji. Skuteczny manager, musi się więc zmierzyć nie tylko z problemem – kataklizmem, wojną, epidemią, ale także z wpływem osobistego stresu, potrafić nim dobrze zarządzać tak, aby wykorzystać jego zasoby, jednocześnie stale mając n a uwadze jego potencjalny, negatywny wpływ na działanie w kryzysie.

Słowa kluczowe: *stres; kryzys; zarządzanie kryzysowe; negatywne skutki stresu; kluczowe kompetencje; zadania efektywnego lidera.*

Wstęp. Stres i kryzys – pojęcia o wielu znaczeniach, są ze sobą powiązane na równie wiele sposobów. Opisują zjawiska współwystępujące ze sobą lub będące wzajemną konsekwencją pojawienia się któregoś z nich. Kryzys może być efektem ciężkiej traumy doświadczanej przez jednostkę, ale także stres może być efektem sytuacji kryzysowej, takiej jak naturalny kataklizm, epidemia czy wojna. Ponieważ zjawiska te wynikają i wpływają na siebie nawzajem, rozpatrywanie zarządzania sytuacją kryzysową bez jednoczesnego uwzględnienia stresu, jako czynnika modulującego proces podejmowania decyzji, może prowadzić do pominięcia kluczowego czynnika, gwarantującego skuteczność wprowadzanych rozwiązań i działań prowadzących do zażegnania kryzysu i zneutralizowania jego konsekwencji (Mazurek-Kucharska, 2019, s. 166-167).

Kryzys to sytuacja o małym prawdopodobieństwie wystąpienia, ale wywołująca bardzo poważne następstwa o szerokim zasięgu i

© A. Szczygieł, 2025

negatywnych skutkach, wymagająca natychmiastowego działania, ze świadomością, że sytuacja w każdej chwili może ulec pogorszeniu. *Management* w czasie kryzysu to proces zarządzania grupą ludzi (mniejszej lub większej, w zależności od skali kryzysu i zajmowanego stanowiska) w sytuacji nieoczekiwanej, nieprzewidywalnej, negatywnej i wyczerpującej emocjonalnie i fizycznie. Od zarządzających sytuacją kryzysową oczekuje się doświadczenia w pracy pod presją, gotowości do przyjmowania odpowiedzialności za decyzje o szerokim zasięgu społecznym, realistycznej oceny własnych możliwości, zdolności adaptacji do zmieniających się warunków, rzetelnego informowania opinii publicznej o rozwoju wydarzeń i współpracy z mediami, zarządzania zespołami ludzkimi i skutecznego korzystania z technologii, która nigdy nie jest w stu procentach niezawodna (Hadley, Pittinsky, Sommer, & Zhu, 2011, s. 633-648). Kryzys niesie ze sobą element szoku, szczególnie jeżeli wiąże się z potencjalną możliwością zniszczenia mienia oraz zagrożenia zdrowia i życia ludzkiego. Przeplatające się okresy względnego spokoju i intensywnego wysiłku wymagają dużej plastyczności w przerzucaniu się pomiędzy różnymi stylami funkcjonowania w zależności od bieżącej fazy sytuacji kryzysowej, a informacje, na których zarządzający muszą opierać swoje osądy, są często niejasne, błędne i niekompletne. Kluczowość działań menedżera i wynikająca z niej odpowiedzialność, niestabilność i zmienność sytuacyjna, ograniczona kontrola nad nieprzewidzianymi czynnikami oraz wysokie ryzyko niepomyślnego rozwoju sytuacji, wydają się być najbardziej obciążającymi psychicznie i presjogennymi aspektami sytuacji kryzysowej (Sienkiewicz-Małyjurek, & Krynojewski, 2010, s. 22).

Sytuacje kryzysowe. Cechami charakterystycznymi sytuacji kryzysowej są przede wszystkim: zagrożenie dla życia, zdrowia i ważnych interesów życiowych, wzrost napięcia psychicznego i społecznego, utrata kontroli nad biegiem i rozwojem wydarzeń, element zaskoczenia, gwałtownie wzrastając liczba nieprzewidzianych zdarzeń, ograniczenie dopływu informacji, chaos informacyjny, spóźnione reakcje, niepewność decyzji i rozciągnięcie w czasie **(**Wojciechowska-Filipek, 2019, s. 18-19). Każda z nich wiąże się z olbrzymim obciążeniem fizycznym, psychicznym, wpływa na procesy poznawcze i przetwarzanie informacji, oddziałuje na poczucie samokontroli i skuteczności oraz sensu działania.

Procesy stresu. Uniwersalnym problemem, z którymi muszą mierzyć się wszyscy uczestnicy sytuacji kryzysowej (ofiary, służby, zarządzający), jest intensywna reakcja stresowa – podstawowy mechanizm zapewniający przetrwanie w zmieniającym się i wymagającym środowisku, wiążący się z podwyższeniem stanu pobudzenia lub gotowości do działania, spowodowanym przez jakiś bodziec lub potrzebę. Jest to reakcja adaptacyjna, dzięki której organizm stara się przywrócić równowagę ze środowiskiem, zaburzoną przez obciążający czynnik fizyczny lub psychiczny (Terelak, 2010, s. 47-48). Sytuacje stresowe wymagają uruchomienia dodatkowych rezerw energii oraz wzmożonego wysiłku psychofizycznego. Zwiększone pobudzenie organizmu, ograniczenie niektórych procesów a intensyfikacja innych, mają na celu dostosowanie się do bieżących, wymagających okoliczności i skuteczne przezwyciężenie zakłócającego równowagę czynnika. Na początku odpowiedzi na stresor, wydajność organizmu faktycznie się poprawia. W możliwych do opanowania poziomach, stres może pomóc wyostrzyć uwagę i zmobilizować organizm do radzenia sobie sytuacjach zagrożenia i dzięki temu poradzić sobie skutecznie ze stawianymi mu wyzwaniami. Po osiągnięciu maksymalnego poziomu wydolności, przedłużający się czynnik stresowy powoduje powolne, stopniowe wyczerpywanie się zasobów organizmu, wydajność i skuteczność działania spadają, poniżej poziomu początkowego, zanim pojawiło się niebezpieczeństwo. Na tym etapie przeciążenie pobudzeniem może być groźne dla zdrowia psychicznego i fizycznego, zdolności racjonalnego i skutecznego działania oraz właściwej oceny sytuacji (Nash, 2010, s. 47-48).

Pozytywne skutki stresu. Podniesiony poziom stresu wiąże się z wieloma korzystnymi aspektami funkcjonowania. Wiele procesów i reakcji zapewniających przetrwanie jednostkowe – „walcz uciekaj” (*fight or flight*), lub gatunkowe – „troszcz się i wspieraj” (*tend and befriend*) (Taylor, Klein, & Lewis, 2000, s. 418.), mechanizmy skutecznie umożliwiające radzenie sobie z fizycznym zagrożeniem, oraz ochronę bliskich, pozwoliły człowiekowi na przetrwanie, w czasach gdy jeszcze prowadził wędrowny tryb życia (De Waal, 2019, s. 36-37). Podczas sytuacji trudnych czy kataklizmów, pojawia się naturalna tendencja do chronienia słabszych i chorych, oraz wzajemnego wspierania się, zarówno wśród poszkodowanych jak i pozostałych członków społeczności (Bryce, 2001; Bauer, Blattman, Chytilová, Henrich, Miguel, & Mitts, 2016, s. 250). W warunkach poważnego kryzysu

możliwe jest także doświadczenie zjawiska posttraumatycznego wzrostu – pozytywnych zmian psychicznych będących następstwem podejmowania prób radzenia sobie z traumatycznymi wydarzeniami i ich konsekwencjami. Proces ten obejmuje takie psychologiczne właściwości człowieka jak zaradność życiowa, twardość, optymizm, poczucie koherencji oraz prężność i powoduje, że dana osoba, pod wpływem traumy przechodzi pozytywną transformację i dzięki temu uzyskuje wartościowo wyższy poziom funkcjonowania (Ogińska-Bulik, 2015, s. 81-82). Ponieważ kryzys często jest efektem działalności człowieka przeciwko człowiekowi, mechanizmy aktywowane dzięki stresowi w kryzysie, mogą pomagać przywrócić zaburzoną równowagę i załagodzić konflikty i wzajemne animozje w naturalny sposób promując empatię i współpracę (Zaki, 2020, s. 20). Stres wyzwala tendencję do przejawiania zachowań prospołecznych – *tend and befriend*, które działają jako silna strategia buforowania stresu, zarówno u kobiet jak i u mężczyzn (Yu, 2016, s. 89). Otwiera także dostęp do działań, które mogą stać się istotnym zasobem podczas opanowywania sytuacji kryzysowej. Wyższe pobudzenie stresowe pozwala uzyskać lepsze wyniki egzaminów w grupie uczniów szkół średnich i studentów, szczególnie jeżeli posiadają oni pozytywną percepcję stresu, w grupie negocjatorów obniża ryzyko zastrzelenia zakładnika. Dodatkowo mentalne przewartościowanie zagrożenia w wyzwanie powoduje jeszcze intensywniejszy dopływ substancji energetycznych do komórek ciała i podnosi motywację do działania (McGonigal, 2019, s. 101, 161, 175).

Negatywne skutki stresu. Sytuacje kryzysowe wiążą się zazwyczaj z poważnym zagrożeniem zdrowia, życia, bytu i mienia osób bezpośrednio narażonych na jego skutki, gdy długotrwałe przeciążenie prowadzi do zmian w fizycznym i psychicznym funkcjonowaniu organizmu. Mechanizmy, których zadaniem było wspieranie radzenia sobie, w sytuacjach trudnych, w przypadkach chronicznych lub traumatycznych mogą stracić swoje adaptacyjne działanie W obszarze ***behawioralnym*** może to między innymi skutkować zwiększeniem lub zmniejszeniem poziomu aktywności, niezdolnością do odpoczynku, nadmierną czujnością, problemami z komunikowaniem się i słuchaniem innych, pogorszeniem się jakości wykonywanej pracy, podatnością na wypadki. W obszarze ***fizjologicznym*** – problemami żołądkowo-jelitowymi, bólami głowy, problemami ze wzrokiem, nadciśnieniem, przewlekłym uczuciem zmęczenia, zaburzeniami snu oraz zwiększona

wrażliwością lękową. W obszarze ***psychicznym*** może pojawić się niepokój i strach, depresja, poczucie winy, apatia, rozpacz, podatność na irytację, kłótliwość, wybuchy gniewu, problemy z pamięcią, dezorientacja, brak koncentracji i spowolnienie procesów myślenia, problemy w dostrzeganiu priorytetów i podejmowaniu decyzji, utrata obiektywności, tendencja do uzależnień. W obszarze ***społecznym*** – izolacja, obwinianie innych, trudności w dawaniu lub przyjmowaniu wsparcia, niezdolność do odczuwania przyjemności i radości z zabawy (*U.S. Departament of Health and Human*..., 2022, s. 2-3). Zarządzający sytuacją kryzysową muszą brać pod uwagę specyfikę funkcjonowania psychicznego jej uczestników – zarówno u bezpośrednich ofiar jak i u samych siebie.

Kluczowe kompetencje i zadania efektywnego lidera. Każda sytuacja kryzysowa jest unikalnym zestawem okoliczności, wydarzeń, grup społecznych, których dotyczy oraz problemów wymagających rozwiązania. Zarządzanie kryzysowe wymaga łączenia funkcji lidera i menedżera – kreowania wizji, realizowania jej i jednoczesnego stałego monitorowania adekwatności działań do zmieniającej się dynamicznie, często nieprzewidywalnej sytuacji. G. Klann (2003) podkreśla znaczenie następujących kluczowych cech managera zarządzającego w kryzysie: ***zdolności komunikacyjnych*** (werbalnych, niewerbalnych) przejawiających się zarówno w bezpośredniej relacji lidera z podwładnymi czy mediami, jak i w precyzyjnym formułowaniu celów i strategii, ***jasności i klarowności*** wizji zarządzania oraz najważniejszych ***wartości*** determinujących wybór celów i metod działania, ***troski*** – szczerego i empatycznego zaangażowania w problemy, z którymi mogą zmagać się uczestnicy sytuacji kryzysowej, ***siły charakteru***, przejawiającej się w spójności pomiędzy słowami i czynami, traktowaniem ludzi, z wynikającą z prawa naturalnego godnością, unikając działań nacechowanych nawet w najmniejszym stopniu niestosownością, pobłażaniem sobie czy brakiem samokontroli. Opinia publiczna oczekuje, że wprowadzając określone sankcje czy obostrzenia spowodowane kryzysem, zarządzający będzie sam się do nich stosował, tak aby stanowić ***przykład*** dla innych, oraz iż będzie samoświadomy faktu, jak poważny wpływ na innych mają jego słowa, decyzje i zachowanie. Niezbędną cechą lidera jest także ***odwaga*** – umiejętność mówienia prawdy i przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania (s. 13, 15, 19). Inni autorzy podkreślają również takie kompetencje jak ***zdolność do planowania z wyprzedzeniem i strategicznego myślenia*** – oprócz

realizowania bieżących zadań, musi stale koncentrować się na pełnym obrazie sytuacji. Wykonywanie bieżących zadań, nie może zaburzać postrzegania pełnego obrazu sytuacji (*big picture*), działanie wymaga ciągłej analizy istniejących procedur i polityk, bieżącą zmianę aktualnych priorytetów w razie konieczności. W sytuacjach kryzysowych kluczowa jest ***zdolność do szybkiego podejmowania decyzji***, do koncentracji na szczegółach, ***umiejętność równoważenia zasobów technicznych i interpersonalnych*** – utrzymywanie równowagi między efektywnością działania a czynnikiem ludzkim, utrzymywanie morale, skuteczne zarządzanie relacjami, ***zdolność do unikania uprzedzeń*** – współpraca z osobami o różnych poglądach, z różnych grup społecznych i etnicznych, otwarcie na krytykę, oddzielanie celów od środków, zdolność do wzmacniania i motywowania innych osób (Van Wart, & Kapucu, 2011, s. 503-504).

Wpływ stresu na procesy poznawcze. Menedżerowie kryzysowi są zobowiązani do przetworzenia ogromnych ilości informacji, które czasami są niekompletne lub błędne, z powodu nowości sytuacji i poważnych limitów czasowych przeznaczonych na podejmowanie decyzji. Dodatkowo, sam proces podejmowania decyzji może być stresujący, na przykład, gdy wiąże się ona z wysokim ryzykiem, a jej wynik jest niepewny. Zarządzający w sytuacji kryzysowej, powinni być świadomi poważnych konsekwencji wpływu presji związanej z zagrożeniem, na procesy ***emocjonalne, przetwarzanie informacji i podejmowanie decyzji*** u wszystkich uczestników sytuacji kryzysowej. Badania studentów szkół policyjnych w USA wykazały, że w sytuacji testowej zawierającej wysoki czynnik stresogenny, 70% badanych podejmowało nieefektywne decyzje taktyczne, 70% nie było w stanie naprawić źle funkcjonującego wyposażenia, a 49% nie było w stanie zająć korzystnej pozycji dającej przewagę w kolejnych fazach trenowanej operacji (Norris, & Wollert, 2011, s. 49).

Intensywność i czas trwania stresu. Niewielkie ilości ostrego stresu mogą wspomagać funkcje wykonawcze (Lewis, Nikolova, Chang, & Weekes, 2008, s. 108-114). Jednakże, personel, wykonujący zadania wymagające pod względem fizycznym i psychologicznym, szczególnie w długich okresach, podczas ciągłych operacji czy wzmożonego działania (np. personel wojskowy) narażony jest na długotrwały stres, który może wpłynąć negatywnie na przetwarzanie informacji (Harris, W. Hancock, & Harris, S., 2005, s. 125). Działanie pod wpływem stresu opisuje odwrócona krzywa w kształcie litery U,

wskazująca (zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona), że wydajność pod obciążeniem zwiększa się do pewnego momentu, a następnie zaczyna się pogarszać (Wemm, & Wulfert, 2017, s. 4-5). Po okresach długotrwałego stresu można oczekiwać u personelu konsekwencji w postaci: trudności w koncentracji uwagi trudności z obsługą sprzętu wymagającego złożonego przetwarzania informacji, priorytetyzacji celów i przesunięcia zasobów na realizację celów pierwszej kategorii ważności, kosztem bardziej całościowego działania (Harris, W. Hancock, & Harris, S., 2005, s. 126-127). Wraz ze wzrostem intensywności presji i/lub rozciągnięciem w czasie, zasoby dostępne do przetworzenia informacji zaczynają gwałtownie spadać. W efekcie, podejmowanie decyzji następuje przed rozważeniem wszystkich dostępnych alternatyw, skutkując podejmowaniem decyzji impulsywnych, ograniczając zdolność do poznawczej kontroli emocji. Przeciążenie informacją i potrzeba szybkiego reagowania zmusza decydentów do korzystania z mniejszej ilości zasobów, często powodując, iż podczas procesu decyzyjnego kierują się oni emocjami i nawykami zamiast racjonalną analizą dostępnych alternatyw (Yu, 2016, s. 88-89). Pod dużą presją czasu i stresem decyzyjnym, mogą pojawiać się mechanizmy dostosowawcze, skracające proces przetwarzania danych i zmniejszające stres związany z decyzją, przestawiające lidera na tryb przetwarzania informacji, w którym alternatywy nie są w pełni badane, a niektóre ważne wskazówki nie są wykorzystywane do ustalenia decyzji. Uwaga zmniejsza się, a jednostka skupia się tylko na krytycznych kwestiach (Kowalski, & Vaught, 2003, s. 278-289). Presja czasu wpływa na sposób wyszukiwania istotnych elementów co ma negatywny wpływ np. na skuteczność identyfikacji i rozróżniania wrogich i przyjacielskich jednostek (Staal, 2004, s. 35). Na presję czasu, szczególnie wrażliwe jest ocenianie i podejmowanie decyzji, przywoływanie z pamięci, uwaga, oraz samoocena działania (Staal, 2004, s. 83-84). Skuteczność działania poprawia się, gdy zadanie nie jest związane z analizą wielu aspektów sytuacji, natomiast pogarsza się, jeżeli wymaga wieloelementowego zbierania informacji, przeszukiwania otoczenia i multitaskingu, co jest nieodłącznym elementem.

Ocenianie i podejmowanie decyzji. Stres może wywierać wpływ na wielu poziomach, od zaburzonej oceny / przetwarzania informacji zwrotnej i efektu automatyzacji działania, do zwiększonej impulsywności przy podejmowaniu decyzji (Porcelli, Delgado, 2017, s. 7).

W warunkach stresu przetwarzanie informacji staje się bardziej sztywne i oparte na mniejszej ilości przeanalizowanych alternatyw, co może prowadzić do trzymania się jednego schematu, nawet jeżeli przestał on być skuteczny (Staal, 2004, s. 68). To powoduje nieskoordynowane przeszukiwanie dostępnych informacji, gwałtowne przerzucanie uwagi i redukcję ilości i jakości rozważanych alternatyw (Wemm, & Wulfert, 2017, s. 11). Badania sugerują, że narażenie na stres wpływa na podstawowe obwody neuronalne zaangażowane w przetwarzanie nagród i uczenie się, a także moduluje naszą skłonność do podejmowania ryzyka (Porcelli, & Delgado, 2017, s. 4). Doświadczający reakcji stresowej, koncentrują się na ogólnym, bardziej powierzchownym zarysie problemu unikając jego wielopoziomowej, dogłębnej analizy. W związku z tym popełniają mniej błędów przy ustalaniu priorytetów działania, w porównaniu do osób niezestresowanych, ale gorzej kontrolują całościowy przebieg realizowanych operacji (Dorner, & Pfeifer, 1993, s. 1350-1352). Stres sprzyja prostemu podejmowaniu decyzji, strategiom zależnym od zakorzenionych nawyków kosztem bardziej przemyślanego, ale bardziej czasochłonnego działania ukierunkowanego na cel (Arnsten, Lee, & Pittenger, 2017, s. 992).

Podejmowanie ryzyka. Badania eksperymentalne sugerują, że stres potencjalnie intensyfikuje tendencję do dokonywania bardziej konserwatywnych wyborów dla tych, którzy są na ogół niechętni do ryzyka i bardziej ryzykownych wyborów dla tych, którzy zwykle podejmują ryzyko. Stres ma szkodliwy wpływ na podejmowanie adaptacyjnych decyzji i ogranicza proces uczenia się z informacji zwrotnych, ukierunkowując uwagę na pozytywne efekty doświadczenia i hamując właściwe postrzeganie efektów negatywnych (Wemm, & Wulfert, 2017, s. 11-12). Oznacza to, że gdy ludzie podejmują trudną decyzję pod wpływem stresu, mogą zwracać większą uwagę na zalety alternatyw, które uważają za potencjalne rozwiązanie swoich problemów bagatelizując ich wady, czy zagrożenia, które ze sobą niosą. Powyższe mechanizmy - niedocenianie ryzyka i minimalizowanie potencjalnych strat przez rząd Stanów Zjednoczonych, było jedną z głównych przyczyn eskalacji wojny w Korei w latach 50 (Janis, 1982, s. 56-58).

Myślenie grupowe – negatywne zjawisko towarzyszące m.in. procesom podejmowania decyzji przez sztaby antykryzysowe czy jednostki operacyjne. Jego symptomy to pojawiające się w grupie poczucie niezwyciężenia przejawiające się np. jako wspólny śmiech i

żarty z potencjalnego niebezpieczeństwa, iluzja jednomyślności (tendencja do sztucznego konsensusu), blokowanie wypowiadania osobistych wątpliwości, kontrola wyrażania odmiennych poglądów (np. odbieranie głosu osobie prezentującej odmienne stanowisko) (Janis, 1982, s. 30-32). Wysoki poziom stresu w grupie powoduje, iż nieomal automatycznie uważa ona, iż rozwiązanie wybrane przez lidera jest najlepsze. (Janis, 1982, s. 250).

Komunikacja. W jednostkach organizacyjnych znajdują się ludzie o różnym pochodzeniu, zróżnicowanych wartościach kulturowych, różnych umiejętnościach, kwalifikacjach i doświadczeniach. Stres spowodowany niedokładnością i nieadekwatnością komunikacji może prowadzić do poczucia wyobcowania i obniżać efektywność funkcjonowania zespołu (Sageer, & Rafat, 2012, s. 29). Brak jednoznacznych szlaków komunikacyjnych, łańcucha odpowiedzialności i przywództwa oraz chaos organizacyjny są wymieniane jako jedne z najbardziej stresogennych aspektów pracy, szczególnie dla służb pełniących kluczową rolę w neutralizowaniu sytuacji kryzysowych takich jak służby medyczne, strażacy, wojsko czy policja (Ogińska-Bulik, 2006, s. 41-43). Zespoły najwydajniej funkcjonujące w sytuacji stresu mają jedną wspólną cechę krytyczną: są niezwykle plastyczne w zmienianiu strategii komunikacyjnych, w zależności od do różnych wymagań. W sytuacji standardowej, zespół odpowiada działaniem na wyraźne rozkazy w komunikatach od dowódców. Wraz ze wzrostem presji, grupa przestaje oczekiwać na jednoznaczne komunikaty i sama zaczyna dostarczać dowódcom informacje, istotne ze swojego punktu widzenia. W przeciwnej sytuacji, gdy zespół sztywno trzyma się trybu szczegółowo-jednoznacznego, obserwuje się zjawisko tzw. utraty perspektywy zespołu, która prowadzi do utraty mentalnej wspólnoty i zrozumienia wzajemnych wysiłków przełączając poszczególnych członków zespołu na funkcjonowanie indywidualistyczne (Staal, 2004, s. 77).

Podsumowanie. Stres jest nieodłącznym i niezbędnym zjawiskiem towarzyszącym sytuacji kryzysowej. Mobilizuje zasoby organizmu, zwiększa wydolność działania, powoduje wyostrzenie procesów uwagi oraz uruchomienie prospołecznych tendencji działania. Umożliwia dodatkową mobilizację zasobów i wytężoną pracę w niesprzyjających i obciążających psychofizycznie warunkach. Z drugiej strony wywiera również negatywny wpływ na wiele aspektów podejmowania decyzji. Preferowanie znanych i sztywnych wzorców działania, wywiera szczególnie negatywny efekt na funkcjonowanie w sytuacjach nowych

i nieprzewidzianych. Epidemia COVID-19 ukazała brak przygotowania do postępowania w przypadku zagrożenia epidemiologicznego (Sharma, 2020). Można także przypuszczać, że analogicznie, podobny poziom nieprzygotowania dotyczy większości zagrożeń, które pojawiają się stosunkowo rzadko, lub z którymi do tej pory nie trzeba było się mierzyć w realnej rzeczywistości. Niskie prawdopodobieństwo wystąpienia zagrożenia może powodować odrzucenie faktycznych przesłanek jego realnego istnienia, a lęk przed jego konsekwencjami - doprowadzić do silnego stresu, prowadzącego do zaprzeczania, że zagrożenie faktycznie istnieje. Rozprzestrzenianie się wirusa COVID-19 ukazało jak poważne konsekwencje mogą wiązać się z lekceważeniem psychologicznych efektów stresu w zarządzaniu kryzysowym, już na etapie planowania i zapobiegania. Ostrzegawczy artykuł Josepha Wu i jego zespołu, dotyczący ryzyka pandemii pojawił się na łamach magazynu Lancet 31 stycznia 2020 roku. Nie został jednak potraktowany poważnie. Zaledwie dwa miesiące później, na łamach tego samego czasopisma, Richard Horton, wskazał na poważne konsekwencje tego zaniedbania, oraz na fakt, że strategia brytyjskiego rządu *Contain–Delay–Mitigate–Research* dotycząca procedur postępowania w przypadku epidemii totalnie zawiodła. Readaptacja planu, który przyjął formę *Suppress–Shield–Treat–Palliat,* nastąpiła zbyt późno, a ignorowanie podstawowych procedur takich jak izolacja chorych, kwarantanna, czy wprowadzenie zaleceń WHO odnośnie wykonywania jak największej ilości testów, znacznie zwiększyło skalę rozprzestrzeniania się wirusa (Horton, 2020, s. 1022). Małe prawdopodobieństwo zagrożenia powoduje bezradność, działanie metodą prób i błędów, a sukces czy porażka wdrażanych procedur są często czysto przypadkowe (Rotter, 2012, s. 14, 19). Brak doświadczenia realnego zagrożenia, wiąże się z zaskoczeniem oraz zwiększoną traumą w sytuacji, gdy ono jednak się pojawi. Teoretyczne przygotowanie do postępowania w sytuacjach kryzysowych nie jest wystarczające do sprawnego realizowania procedur bezpieczeństwa i wielu autorów wskazuje na konieczność regularnego przeprowadzania symulacji zakończonych wymianą informacji, spostrzeżeń i przemyśleń ich uczestników, co oprócz wartości edukacyjnej sprzyja rozwojowi organizacyjnemu i optymalizacji procesów i procedur (Zigmont, Kappus, & Sudikoff, 2011, s. 52-53). Brak takiego przygotowania skutkuje koncentracją na początkowym zagrożeniu, oraz ograniczeniem zdolności do stałej analizy sytuacji i otoczenia pod kątem zmian i

pojawiania się nowych zagrożeń (Norris, & Wollert, 2011, s. 33). Każdy program edukacyjny powinien wykorzystywać filmy, ścieżki dźwiękowe i zdjęcia które zorientują uczestników programu na „widoki i dźwięki", które mogą prawdopodobnie napotkać podczas realnej akcji (uodpornienie na uraz). Zetknięcie się z symulacją powoduje, że sytuacja zagrożenia staje się bardziej realistyczna, a jednoczesne przygotowanie do odpowiedniego reagowania daje poczucie większej kompetencji i kontroli obniżając poziom napięcia i stresu (Bryce, 2001, s. 51).

Zarządzający sytuacją kryzysową powinien pamiętać o tym, że pod presją, zakres dostępnych alternatyw branych pod uwagę podczas procesu decyzyjnego, jest automatycznie znacznie ograniczany, w porównaniu z normalnymi warunkami (Gok, & Atsan, 2016, s. 42). Aby realizować najbardziej efektywne i skuteczne zarządzanie w kryzysie i zminimalizować negatywny wpływ stresu na podejmowane decyzje i działania, powinien on posługiwać się następującymi procedurami: opracować szeroki zakres alternatyw, zapoznać się z wartościami i oceną konsekwencji każdej z nich, poszukiwać dodatkowych informacji, rozważyć kolejne fakty lub inne opinie ekspertów, ponownie zbadać pozytywne lub negatywne efekty każdej alternatywy, wreszcie opracować lub sporządzić szczegółowy plan wdrożenia lub wykonania wybranego działania. W swojej pracy musi stale koncentrować się na zagrożeniu i jego potencjalnych konsekwencjach, nawet po podjęciu decyzji i wytyczeniu kierunków działania, trzymać się jednoznacznego stanowiska odnośnie przestrzegania zasad moralnych i etycznych przesłanek działania, unikać stereotypizowania sytuacji oraz posiadać stałą gotowość do zmiany, adaptowania i reformowania swoich decyzji i osądów, oraz do uwzględniania nowych przesłanek w każdym momencie swojego działania (Janis, 1982. s. 148-152). Dzięki temu będzie mógł skutecznie oraz efektywnie realizować swoje trudne i odpowiedzialne zadania, związane z zarządzaniem podczas sytuacji kryzysowej.

Bibliografia

Arnsten, A., Lee, D., & Pittenger, C. (2017). Risky Business: The Circuits that Impact Stress-Induced Decision-Making. *Cell*, 171 (5), 992-993. DOI: https://doi.org/10.1016/ j.cell.2017.11.004.

Bauer, M., Blattman, C., Chytilová, J., Henrich, J., Miguel, E., & Mitts, T. (2016). Can War Foster Cooperation? *Journal of Economic Perspectives*, 30 (3), 249-274.

Bryce, C. P. (2001). *Stress management in disasters*. Washington: Pan American Health Organization.

De Waal, F. (2019). *Wiek empatii.* Kraków: Copernicus Center Press.

Dorner, D., & Pfeifer, F. (1993). Strategic thinking and stress. *Ergonomics,* 36 (11), 1345-1360.

Gok, K., & Atsan, N. (2016). Decision-Making under Stress and Its Implications for Managerial Decision-Making: A Review of Literature. *International Journal of Business and Social Research*, 06, 03, 38-47. DOI: https://doi.org/10.18533/ ijbsr.v6i3.936.

Hadley, C. N., Pittinsky, T. L., Sommer, S. A., & Zhu, W. (2011). Measuring the efficacy of leaders to assess information and make decisions in a crisis: The C-LEAD scale. *The Leadership Quarterly*, 22 (4), 633-648.

Harris, W. C., Hancock, P. A., & Harris, S. C. (2005). Information Processing Changes Following Extended Stress. *Military Psychology,* 17 (2), 115-128.

Horton, R. (2020). Offline: COVID-19 and the NHS – "a national scandal". *The Lancet,* 395, 10229, 1022.

Janis, I. L. (1982). *Groupthinking.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Klann, G. (2003). *Crisis Leadership: Using Military Lessons, Organizational Experiences, and the Power of Influence to Lessen the Impact of Chaos on the People You Lead.* Greensboro: Center for Creative Leadership Press.

Kowalski, K. M., & Vaught, C. (2003). Judgement and decision making under stress: An overview for emergency managers. International Journal of Emergency Management, 1 (3), 278-289.

Lewis, R. S., Nikolova, A., Chang, D. J., & Weekes, N. Y. (2008). Examination stress and components of working memory. *Stress,* 11 (2), 108-114. DOI: https://doi.org/10.1080/10253890701535160.

Mazurek-Kucharska, B. (2019). Psychologiczne uwarunkowania reakcji na kryzys. In Wojciechowska-Filipek, S. & Mazurek-Kucharska, B. (Eds.). *Zarządzanie w kryzysie. Aspekty organizacyjne i psychologiczne*. Warszawa: CeDeWu.

McGonigal, K. (2019). *Siła stresu.* Gliwice: Helion.

Nash, W. P. (2010). Przystosowania do stresu i urazy spowodowane przez stres bojowy i operacyjny. In Figley, Ch. R., & Nash, W. P. (Eds.). *Stres bojowy. Teorie, badania profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Norris, W. A., & Wollert, T. N. (2011). *Stress and decision making*, Federal Law Enforcement Training Center, Training Research Branch / Training Inno, Penny Hill Press (Ed.). Glynco: Department of Homeland Security.

Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Difin.

Ogińska-Bulik, N. (2015). *Dwa oblicza traumy*. Warszawa: Difin.

Porcelli, A. J., & Delgado, M. R. (2017). Stress and Decision Making: Effects on Valuation, Learning, and Risk-taking. *Current Opinion in Behavioral Science*, 14, 33-39.

Rotter, T. (2012). Psychologiczne aspekty katastrof i kataklizmów. W Bańka, A., Popiołek, K., & Balawajder, K. (Red.) *Psychologia Społeczna Stosowana.* Tom 1. Katowice: Wydawnictwo Stowarzyszenia Psychologia i Architektura.

Sageer, A., & Rafat, S. (2012). The Interactive Effect of Communication and Stress on Perception of Quality of Work Life. *IOSR Journal of Business and Management*, 4 (6), 29-31.

Sharma, U. (2020). World was unprepared for COVID. *ThePrint.* Retrieved from https://theprint.in/world/world-was-unprepared-for-covid-despite-warning-signs-says-global-panel/503263/

Sienkiewicz-Małyjurekb, K., & Krynojewski, F. R. (2010). *Zarządzanie kryzysowe w administracji publicznej.* Warszawa: Difin.

Staal, M. A. (2004). *Stress, Cognition, and Human Performance: A Literature Review and Conceptual Framework*. California: NASA Ames Research Center.

Taylor, S., Klein, L., Lewis, B., Gruenewald, T., Gurung, R., & Updegraff, J. (2000). Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight. *Psychological Review,* 107 (3), 411-429. DOI: https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.3.411

Terelak, J. F. (2002). *Psychologia stresu.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

U.S. Department of Health and Human Services. *A Guide to Managing Stress in Crisis Response Professions.* DHHS Pub. No. SMA 4113. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2005. Retrieved from https://store.samhsa.gov/product/guide-managing-stress-crisis-response-professions-2/sma05-4113

Van Wart, M., & Kapucu, N. (2011). Crisis Management Competencies. *Public Management Review*, 13 (4), 489-511. DOI: https://doi.org/10.1080/14719037.2010.525034.

Wemm, S. E., & Wulfert, E. (2017). Effects of Acute Stress on Decision Making. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 42 (1), 1-12. DOI: 10.1007/s10484-016-9347-8.

Wojciechowska-Filipek, S. (2019). *Kryzys i sytuacje kryzysowe*. In Wojciechowska-Filipek, S., & Mazurek-Kucharska, B. (Eds.), *Zarządzanie w kryzysie. Aspekty organizacyjne i psychologiczne.* Warszawa: CeDeWu.

Yu, R. (2016). Stress potentiates decision biases: A stress induced deliberation-to-intuition (SIDI) model. *Neurobiology of Stress*, 3, 83-95. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ynstr. 2015.12.006

Zaki, J. (2020). Catastrophe Compassion: Understanding and Extending Prosociality Under Crisis. *Science and Society*, 24, 8, 587-589. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics. 2020.05.006

Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011). The 3D model of debriefing: defusing, discovering, and deepening. *Seminary in Perinatology*, 35 (2), 52-58. DOI: https://doi.org/10.1053/j.semperi.2011.01.003

Aleksandra Szczygieł

THE IMPACT OF STRESS ON COGNITIVE PROCESSES IN THE CONTEXT OF CRISIS MANAGEMENT

This article addresses the problem of the impact of stress, related to crisis management, on the cognitive processes of the manager. The stress reaction, inherently related to acting in difficult situations, affects many aspects of the functioning of human physiology and psyche. Being under the influence of pressure and psychological tension, a person functions in a general mobilization mode, with limited resources and information processing capabilities, focused on survival in a threatening situation. The ways of processing information, the tendency to take risks, the functioning of attention, the assessment of the situation, and decision-making change. An effective manager must therefore face not only the problem – cataclysm, war, epidemic, but also the impact of personal stress, and be able to manage it well, using resources, while constantly aware of its potential, negative impact on action in a crisis.

Keywords: *stress; crisis; crisis management; negative effects of stress; key competencies; tasks of an effective leader.*

Олександра Щигель

ВПЛИВ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ КРИЗОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розглядається проблема впливу стресу, пов'язаного з кризовим менеджментом, на когнітивні процеси менеджера. Грунтуючись на великому масиві авторитетних досліджень, автор чітко визначає ключові поняття, характеризує кризові ситуації, стресові процеси, позитивний і негативний вплив стресу на фізіологічному, психологічному, поведінковому, соціальному рівнях, а також узагальнює компетенції та завдання ефективного лідера (комунікативні навички, сила характеру, сміливість, здатність планувати, стратегічно мислити, швидко приймати рішення, уникати упередженого ставлення тощо). Акцентується на тому, що перебуваючи під впливом тиску та психологічної напруги, людина функціонує в режимі загальної мобілізації, обмежених ресурсів і можливостей обробки інформації, спрямованої на виживання в загрозливій ситуації. Змінюються способи обробки інформації, схильність до ризику, функціонування уваги, оцінка ситуацій і прийняття рішень. Тому ефективний менеджер повинен зіткнутися не лише з проблемою (катаклізмом, війною, епідемією), але й з упливом особистого стресу, вміти ним керувати, використовувати його ресурси, постійно пам'ятаючи про його потенційний негативний вплив на дії в кризовій ситуації.

Ключові слова: *стрес; криза; кризове управління; негативні наслідки стресу; ключові компетенції; завдання ефективного лідера.*

Одержано 07.04.2025 р.

УДК 37.013:316.723(59)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331525

Наталія Пазюра, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1234-7610

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ КРАЇН СХІДНОЇ АЗІЇ

У статті висвітлюється важливість упровадження мультикультурної освіти для навчання мультиетнічних учнів в освітній системі Азійських країн та їхньої подальшої соціалізації. Автор вивчає особливості організації мультикультурної освіти у трьох країнах Азії – Японії, Південній Кореї, Тайвані. Акцентовано, що недостатній розвиток мультикультурної освіти ускладнює повсякденне життя мультиетнічної молоді, порушує її права на здобуття освіти, заважає її подальшому професійному розвитку. Проаналізовано важливі проблеми в розробленні навчальних програм з мультикультурної освіти та програм підтримки вчителів, які працюють з мультиетнічними учнями. Питання мультикультурної освіти розглядаються в контексті необхідності вдосконалення процесу навчання іноземної мови як її важливої складової.

Ключові слова: *мультикультурна освіта; мультиетнічні учні; національна різноманітність; навчання іноземної мови; середні школи; країни Східної Азії.*

Постановка проблеми. Значне збільшення іноземців, які обирають азійські країни місцем свого проживання, актуалізує питання мультикультурної освіти та мовної підготовки. В Азійських країнах точаться дискусії щодо необхідності впровадження мультикультурної освіти, оскільки сучасні навчальні програми середньої школи в таких країнах, як Південна Корея та Японія недостатньо відображають потреби мультиетнічних учнів, їхньої культури та історії. Це створює значні труднощі в освітньому процесі як для вчителів, так і для мультиетнічних студентів, іноді призводять до припинення навчання таких дітей у закладах освіти. Крім того, у деяких азійських країнах, у Південній Кореї зокрема, мультикультуралізм завжди сприймався доволі негативно через деякі історичні події, як-то: іноземна колонізація, інтервенція тощо. Як результат, політика мультикультуралізму в Південній Кореї більш сфокусована на асиміляції некорінного населення на противагу збереженню спадщини національних меншин та розвитку рівних можливостей для всіх членів суспільства (Chang, 2015, с. 17).

© Н. Пазюра, 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мультикультуралізму почала з'являтись у фокусі уваги науковців (Р. Альберт (R. Albert), Р. Пірсон (R. Pearson), Р. Шнеллер (R. Schneller), К. Стол (C. Stohl), Д. Сью (D. Sue)) у 1970-1990-х роках минулого століття. Дослідники наголошували на тому, що мультикультуралізм є політикою, яка сприяє взаємному збагаченню культур, порозумінню та об'єднанню людей мультикультурного суспільства. Науковці дійшли висновку, що соціокультурний контекст є основоположним чинником появи та еволюції мультикультуралізму. Теоретичною базою мультикультуралізму став лібералізм, який ґрунтується на цінностях свободи.

Українські дослідники Р. Кравець (2018), О. Слоньовська (2011) та ін. розглядають мультикультурність як принцип організації суспільства, який потребує усвідомлення та подальшого врахування різноманітних ціннісних уподобань і пріоритетів різних етнокультурних прошарків суспільства. Дослідження виконуються переважно за такими напрямами, як етнічні та мовні проблеми (О. Антонюк (2003), І. Воронов (2002), В. Котигоренко (2003) та ін.); роль мультикультуралізму в освітній діяльності навчальних закладів (А. Перотті (2001), Л. Горбунова (2009) та ін.). Проте наше дослідження показало, що питання мультикультуралізму та запровадження мультикультурної освіти в навчальні заклади країн Східної Азії залишаються не висвітленими і потребують вивчення.

Мета даної статі – дослідження феномену мультикультурної освіти в навчальних закладах Східної Азії; здійснення порівняльного аналізу підходів до її організації в Південній Кореї, Японії, Тайвані.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано загальнонаукові методи – теоретичний аналіз праць дав змогу виявити невирішені питання, з'ясувати чинники, які сприяють розвитку мультикультурної освіти; метод термінологічного аналізу уможливив визначення ключових понять; прогностичний метод – формулювання висновків, окреслення напрямів подальших досліджень порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Організація економічної кооперації та розвитку (The Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) визначає, що будь-яка нація може

включати 5% різних етнічних груп у складі населення. На відміну від Америки та Канади етнічний склад Азійських країн завжди відрізнявся гомогенністю. І лише декілька країн Азії (Корея, Японія, Тайвань) відчули зростання кількості диверсифікованих етнічних груп в кінці XIX – на початку XX століть (Tanghe, 2016, с. 203). Так, відсоток мультиетнічного населення досяг понад мільйон людей у Кореї, що складає 2% від загальної чисельності (Kim, 2020, с. 69). У Японії кількість іноземних резидентів побило рекорд і сягнуло 2,5 млн людей у 2018 році, що склало 2% від загальної кількості корінного населення. Таким чином, у суспільстві цих країн актуалізувався запит на мультикультурну освіту.

У Південній Кореї поняття мультикультуралізму з'явилося в результаті появи і поступового збільшення іммігрантів та груп національних меншин (Ahn, 2012, с. 100). Але тривала історія гомогенного південнокорейського суспільства спричинила дискримінацію та конфлікти між різними національностями. Корейці вважають себе етнічно гомогенною нацією, а корейська культура переважно відображає етнічний націоналізм (Olneck, 2011). Організація Об'єднаних націй визнає, що така гомогенність Кореї може певною мірою послуговуватися перешкодою для розвитку етнічної різноманітності (United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities, 2020). Комітет Організації Об'єднаних націй із питань расової дискримінації вважає, що ідея протиставлення представників корінного населення та людей мультиетнічного походження може ненавмисно призвести до нетолерантного ставлення та дискримінації етнічно відмінних людей у корейському суспільстві. Відповідно, наявність мігрантів і збільшення їхніх громад перетворюється на значну проблему, з якою стикається Південна Корея, і заходи щодо запровадження мультикультурної освіти не повною мірою відображають потреби мігрантів і мультиетнічних дітей, які народилися в Кореї (Olneck, 2011).

Як засвідчує аналіз наукових праць і документів, більшість заходів із розвитку мультикультуралізму стосувались запровадження програм асиміляції мови меншин і мігрантів до корейської мови й культури. Якщо проаналізувати зміст мультикультурної освіти для учнів середньої школи, то можна виокремити програми

асиміляції (54,4%), корейської культури (16,1%), розвиток міжкультурного розуміння (14,4%), програми для зменшення ностальгії (2,1%) (Kim, 2014, с. 403). Майже всі програми передбачають вивчення корейської мови та корейського погляду на історію.

Е. Андрю вказує, що необ'єктивність корейців і дискримінаційне відношення їх до певних національностей разом із позитивним ставленням до представників європейських і західних країн викликало приплив певної кількості представників різних національностей західних країн до Південної Кореї (Andrew, 2010, с. 10).

Дослідники вказують на певні труднощі, на які наражаються діти з мульткультурних сімей у Східно-Азійських країнах. Наприклад, такі учні мають труднощі в навчанні в Південній Кореї та Японії, оскільки недостатній рівень володіння мовою навчання не дозволяє опанувати інформацію у підручниках з корейської історії, географії тощо, і в результаті, здобути професію. Незважаючи на усвідомлення потреб мультиетнічних учнів науковцями та практиками в галузі освіти, навчальні програми для учнів розробляються повільно. Більш того, програми мультикультурного навчання не є обов'язковими для всіх учителів, що пояснюється невеликою кількістю мультиетнічних класів, рідна мова в яких різна (Chang, 2015, с. 20).

Розглянемо стан мультикультурної освіти в Азійських країнах як основи для запровадження належної мультикультурної підготовки в державній системі освіти.

Японія. На думку дослідників, країна має спільні з Кореєю погляди щодо національної ідентичності та мультикультурного суспільства (Cheon, 2011, с. 190). Під впливом західної культури в Японії останнім часом спостерігається поступове формування упередженого ставлення до людей відповідно до їхнього кольору шкіри (Toshihiro, 2020). У результаті більшість іноземців (мається на увазі афро-американське та інше кольорове населення) в Японії, яка дотримується концепції гомогенного суспільства, відчувають себе вразливими в питаннях расової дискримінації. Такі випадки ігноруються на національному рівні й аж ніяк не переслідуються (Russell, 2018).

У Японії мультикультурна освіта виконує функцію механізму розуміння між країнами і бере свій початок із запровадження

ЮНЕСКО спеціальних освітніх програм міжнародного взаєморозуміння після Другої світової війни. Починаючи з 2000 року, у змісті освіти для міжнародного взаєморозуміння виокремлено три напрями: освіта для міжкультурного взаєморозуміння; глобальна освіта / освіта для глобального громадянства; мультикультурна освіта.

Оскільки мультиетнічні учні різного походження мають різні культурні традиції, мову, релігію та стиль життя, важливо визнати цю різницю для забезпечення необхідної освітньої підтримки. В Японії існує три різні програми, спрямовані на підтримку мультиетнічних учнів:

– окремі класи для мультиетнічних учнів, які не володіють японською мовою на необхідному рівні для навчання;

– змішані інтегровані класи з корінними учнями;

– додаткові класи, у яких заняття проводяться в додатковий час (Cheon, 2011, с. 200).

Однак усі програми освітньої підтримки використовують стратегії асиміляції через концентрацію на викладанні японської мови для адаптації некорінних мешканців Японії до японського суспільства, що дозволяє запровадити інклюзивне освітнє середовище, але не вирішує проблему національної ідентичності серед мультиетнічних учнів. У результаті такого недостатньо розробленого курікулуму, який би враховував культурну та лінгвістичну різноманітність учнів, негативне ставлення до іноземців і мультиетнічного населення продовжує панувати в Японії.

Тайвань. Порівняно з Кореєю та Японією Тайвань ще до початку глобалізаційних впливів уже мав диверсифіковані етнічні групи, зокрема тайванських аборигенів та іноземців, які приїхали з Китаю. Політика мультикультуралізму вважається на Тайвані необхідною умовою демократичного суспільства, оскільки вона визнається основою культурологічних прав населення країн Східної Азії (Liu & Lin, 2010). У 1997 році тайванський уряд заявив про те, що Тайвань є мультикультурною країною і вніс зміни до Конституції з метою закріплення в ній цінностей мультикультурної нації та захисту аборигенів (Kim & Oh, 2012, с. 105). Хоча Тайвань має історичні відмінності від Кореї, конфуціанський

культурологічний аспект щодо етнічної більшості є однаковим у Кореї та Японії (Jackson, 2014, с. 888).

Курікулум мультикультурної освіти був запроваджений у тайванську освітню систему, починаючи з 1993 року. Відповідно до постанови Ради з освітніх реформ мультикультурна освіта в Тайвані фокусує увагу на визнанні індивідуальних цінностей і вподобань, розвиток потенціалу кожного індивідууму. Такий підхід значно відрізняється від корейського та японського. Аналіз відповідної літератури дозволяє виявити декілька важливих тем у дискурсі мультикультурної освіти в Тайвані – це питання етнічності, культури, гендеру, соціальних класів, індивідуальної ідентичності. Отже, можна констатувати, що мультикультурна освіта в Тайвані широко запроваджена, оскільки вона часто стимулює соціальні рухи (до прикладу, гендерної рівності) та створює необхідний локальний контекст (наприклад, визнання корінного населення) для запровадження принципу рівності прав на набуття освіти (Liu & Lin, 2010).

На початку 2000 року корейське суспільство потребувало багато робочої сили професій так званої 3Д категорії (важка, економіка країни стрімко розвивалась. Із того часу корейський уряд дозволив наймати іноземних працівників і в країну почали приїжджати чоловіки із сільської місцевості, біля 36% (інформація на 2005 рік) з яких одружились на жінках із міста, що привело до збільшення кількості мультикультурних сімей (Kim, 2020, с. 70).

Оскільки необхідність визнання іноземних працівників, мультикультурних сімей та їхніх дітей зростала, мультикультуралізм у Кореї було інституціоналізовано та інтегровано з академічним сектором шляхом прийняття урядом Першого базового плану з еміграційної політики на 2008 – 2012 роки (Перший базовий план) (Ahn, 2012, с. 101). Корейські дослідники (Kim, 2014) вважають найбільш цінним досягненням Першого базового плану створення 2009 року приблизно 700 локальних мультикультурних центрів, які пропонували для мігрантів та мультиетнічного населення освітні програми та соціальні послуги, включаючи програми корейської мови, послуги з підтримки соціального добробуту, культурологічні програми тощо. У Другий базовий план з еміграційної політики на 2021-2017 роки були

внесені деякі зміни в питання дотримання рівності між жителями країни всіх національностей.

Однак мультикультурний дискурс у Кореї не відображає концепцію різноманітності, він більшою мірою визначає мультикультуралізм як культурну відмінність і таким чином лише посилює протиставлення «справжньої» та «меншовартістної» Кореї (Watson, 2012, p. 109).

Отже, можна зробити висновок, що лише проголошення політики мультиетнічної підтримки та / (або) популяризації знань із мультиетнічності не є достатнім, оскільки в суспільстві не вистачає не лише знань, а й розуміння сутності та властивостей мультикультуралізму (Andrew, 2010). Зрозумілим у цьому контексті є й посилення конфлікту між збільшуваним за кількістю мультиетнічним та корінним населенням Кореї.

Завдяки таким трендам глобалізації Корея набула статусу мультикультурного суспільства, відповідно до чого від учнів почали вимагати знань і навичок, необхідних для життя в глобалізованому суспільстві. Мультикультурна освіта була ініційована центральним та почала поширюватись місцевими урядами. Поступове впровадження своєрідного організаційного підходу «з гори і до низу» спонукало освітян усвідомити необхідність такої освіти і більш позитивно ставитись до мультикультурного компоненту навчальної програми, представленого в підручниках. Але традиційно основна увага практиків продовжує приділятися тому матеріалу, який складає зміст випускного тесту (College Scholastic Ability Test, CSAT), хоча він і не містить питання мультикультуралізму (Kim, 2020, c. 72).

Незважаючи на прийняття декількох планів з імміграційної політики, у корейському суспільстві було занепокоєння, що обмеження мульткультуралізму позначатиметься на мультиетнічному населенні доти, доки пропагування толерантності не буде включено до навчального плану мультикультурної освіти. Більше того, спостерігалось продовження реалізації єдиної політики асиміляції мультиетнічних учнів та визначення таких дітей як потенційно проблемних. До 2009 року відповідно до Першого базового плану більшість заходів, програм і дисциплін у межах мультикультурної освіти були сфокусовані на асиміляції мульти-

культурних сімей та мультиетнічних студентів до основного тренду корейської культури. Корейський уряд розглядав мультикультурні сім'ї лише як отримувачів різноманітної допомоги від уряду, а мультиетнічних учнів як «проблемних дітей» (Watson, 2012, p. 100). У результаті, вся політика мультикультурної освіти переважно була спрямована на поступове дистанціювання мультиетнічним населенням від своєї культурної спадщини (Tanghe, 2016, c. 205).

Зважаючи на ці недоліки, Міністерство освіти Південної Кореї почало модернізацію змісту мультикультурної освіти для середньої школи, акцентуючи увагу на дисциплінах і заходах, що розвивають розуміння й повагу до представників інших культур як одну з ключових цілей мультикультурного навчання. Так, у зміст освіти середньої школи у 2009 – 2010 років були включені такі дисципліни, як розвиток мультикультуралізму, розвиток взаєморозуміння, білінгвальне навчання, корейська мова, етнічна кухня, міжкультурна комунікація, світова культура, культурологія, самоідентичність, профорієнтація, адаптація до шкільного життя, розвиток академічних досягнень, адаптація до корейської культури тощо (Cho et al., 2011, p. 51). Однак розуміння різноманіття та толерантності серед корейських студентів і вчителів загалом відрізняється від світових тенденцій щодо цього питання, про що свідчать порівняльні дослідження, які переважно сфокусовані на білітеральному взаєморозумінні між корейцями та мультиетнічними студентами (Un, 2016).

Аналіз наведених вище дисциплін дає змогу дійти висновку про те, що теми, які викладаються в межах мультикультурної освіти в корейській середній школі, обмежені позакласною діяльністю і не включені в профільні дисципліни, такі як корейська мова, математика, соціальні науки тощо (Watson, 2012). Більшість дисциплін і тем обговорювались, вивчались і проводилися як одноразові заходи, а не постійно.

Ще один аргумент на користь необхідності посилення мультикультурної освіти полягає в тому, що вища освіта в Південній Кореї вважається невід'ємним маркером успішної людини (Lee, 2001). Однак кількість мультиетнічних учнів, що навчаються у середній і старшій школі є значно меншою, ніж

корінних корейців. Менше 60% та 52% мультиетнічних дітей навчаються в середній школі та продовжують навчання у старшій школах відповідно (Jang, 2015, с. 41). У той час, як за даними Корейського освітнього статистичного сервісу 94,2% та 93,7% корінних корейців продовжують навчання у середній і старшій школах відповідно (KoStat, 2019).

Отже, можна стверджувати, що мультиетнічні учні стикаються з багатьма проблемами як упродовж навчання в середній (старшій) школі, так і в професійній реалізації в корейському суспільстві.

Дослідники порушеної проблеми говорять про те, що більшість учителів середньої школи недостатньо підготовлені до підтримки мультиетнічних учнів (Jang, 2015). Більшість із них не вивчали дисциплін мультикультурного циклу під час фахової підготовки або програм підвищення кваліфікації (Lee & Choi, 2016). Головний наслідок такої політики полягає в тому, що мультиетнічні учні середньої школи відстають у навчанні через дефіцит емоційної, академічної, мовної та інших типів підтримки. Вчителі середньої школи ставляться до навчання та підтримки мультиетнічних учнів як до важкого й небажаного завдання, оскільки з більшістю таких учнів важко спілкуватись, а зміст підручників не відображає реалії їхньої культури та сім'ї.

Вивчення досвіду Тайваню та Японії, а також корейського соціального контексту дозволяє зробити висновок, що явище мультикультуралізму у Східній Азії можна схарактеризувати як таке, що з'явилось як відповідь на економічні та соціальні вимоги суспільств. Варто зауважити, якщо мультикультурна освіта базується лише на асиміляції мігрантів і мультиетнічного населення, це негативно впливає на мотивацію до вивчення культури та мови країни міграції, ситуація також погіршується дискримінаційним ставленням корінного населення до мігрантів (Kim & Oh, 2012, с. 129).

Соціологи стверджують, що економічний спад завжди супроводжується проявами націоналізму та расової дискримінації на основі ксенофобії (Human Rights Watch, 2020).

Висновки. Отже, мультикультурна освіта є надзвичайно важливою в контексті поглиблення розуміння етнічного та культурного різноманіття будь-якої країни. Саме програми

мультикультурної освіти застосовують для навчання та підтримки мультиетнічних учнів у країнах Східної Азії, оскільки, як сказала американська письменниця та громадська діячка Гелен Келлер: «…найкращий результат освіти – це толерантність». І хоча мультикультурна освіта може здаватися дещо пасивною, але це один із найбільш ефективних шляхів сталого розвитку, взаєморозуміння серед представників різних культур.

Наше дослідження свідчить про наявність схожих проблем у реалізації мультикультурної освіти в Південній Кореї, Японії та Тайвані: соціальний контекст її появи актуалізував необхідність розроблення інклюзивних навчальних програм; надання переваги державній мові у навчальному процесі; більшість дисциплін і заходів мультикультуної освіти спрямовується на розвиток міжкультурних знань, розуміння й поваги серед учнів.

Водночас виявлено й певні відмінності: у Тайвані мультикультурну освіту сфокусовано на визнанні індивідуальних цінностей і вподобань, розвиток потенціалу кожного індивідуума з метою дотримання принципу рівності прав на здобуття освіти, що вельми відрізняється від корейського та японського організаційних підходів.

Перспективи подальших досліджень. Проведена наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальший пошук плануємо спрямувати на вивчення питання розвитку змісту мультикультурної підготовки вчителів та її інтеграції у програми підвищення кваліфікації в країнах Східної Азії.

Список використаної літератури

Антонюк, О. (2003). Історичні основи етнополітики України. *Людина і політика,* 2, 25-31.

Воронов, І. (2002). Етнічні меншини у вимірах демократії. *Політика і час*, 10, 50-60.

Горбунова, Л. (2009). Мультикультуралізм як теоретична та практична проблема: орієнтири для освіти. *Філософія освіти,* 1/2, 184-225.

Котигоренко, В. (2003). Тенденції в етнічній та етномовній динаміці населення України у 1959 – 2001 рр.: (за матеріалами переписів). *Людина і політика*, 2, 12-24.

Кравець, Р. (2018). Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної *галузі* (Дис. д-ра пед. наук). Хмельницький.

Перотті, А. (2001). *Виступ на захист полікультурності*. Львів: Кальварія.

Слоньовська, О. (2011). Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих *навчальних закладах Канади* (Дис. канд. пед. наук). Житомир.

Ahn, J.-H. (2012). Transforming Korea into a multicultural society: Reception of multiculturalism discourse and its discursive disposition in Korea. *Asian Ethnic*, 13 (1), 97-109.

Andrew, E. K. (2010). Increasing ethnic diversity in Korea: Multiculturalism as a reality, ideology and policy. In *World Congress Korean Studies* (pp. 1-16).

Chang, Y. M. (2015). Teachers' perspectives: Making sense of ethnic nationalism, ethnic Identity, and multicultural education in South Korea. *International Journal of Education*, 7(2), 17-37.

Cheon, H.-S. (2011). A comparative study of multicultural education in Korea and Japan: With reference to school practice cases. *Social Studies Education*, 50 (4), 189-202.

Cho, Y., Kim, J., Park, Y., & Park, S. (2011). School policy for multicultural education in elementary and secondary schools. *The Seoul National University Journal of Education Research*, 77, 33-66.

Jackson, (2014). Under construction: The development of multicultural curriculum in Hong Kong and Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23 (4), 885-893.

Jang, E.-S. (2015). An analytic study on learning of middle-school students with multicultural-backgrounds. *Global Studies Education*, 7 (3), 33-61.

Kim, H.-R., & Oh, I. (2012). Foreigners cometh! Paths to multiculturalism in Japan, Korea and Taiwan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 21 (1), 105-133.

Kim. B. L. (2020). Multicultural education in Asia and the role of language teaching: Focusing on South Korea. Journal of Pan-Pacific *Association of Applied Linguistics*, 24 (1), 67-83.

Kim, J.-K. (2014). The third-order multiculturalism: Civil rights, diversity, and equality in Korea's multicultural education. *Asia Pacific Education Review*, 15, 401-408.

Lee, J. (2001). Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block. *The International Bank for Reconstruction and Development*, 1-26.

Lee, K.-Y., & Choi, B.-O. (2016). A structural relationship among multicultural attitude, multicultural teaching competency, and multicultural efficacy for secondary school teacher. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16 (10), 541-563.

Liu, M., & Lin, T.-B. (2010). The development of multicultural education in Taiwan: Overview and reflection. In Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.), *Intercultural and multicultural education*: Enhancing global interconnectedness (pp. 157-176). Great Britain: Routledge Ltd.

Human, Rights Watch (2020, May, 12). *Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia worldwide. Human Rights Watch*. Retrieved from https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asianracism-and-xenophobia-worldwide

Olneck, M. R. (2011). Facing multiculturalism's challenges in Korean education and society. *Asia Pacific Education Review*, 12, 627-690.

Russell, J. G. (2018, June 3). *Face the reality of racism in Japan. The Japan Times*. Retrieved from https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/06/03/commentary/japan-zommentary/face-reality-racism-japan/#.XKLcLev7RPU

Statistics Korea (KoStat). (2019). 2018nyŏn in-ku-ch'ong-cho-sa [2018 Population census], Statistics Korea. Retrieved from https://kosis.kr/visual/populationKorea/PopulationByNumber/PopulationByNumber Main.do?mb=Y&menuId=M_1_6&themaId=F02

Tanghe, S. (2016). Promoting critical racial awareness in teacher education in Korea: Reflection on a racial discrimination simulation activity. *Asia Pacific Education Review*, 17, 203-215.

Toshihiro, M. (2020, Feb., 19). *Can Japan embrace multiculturalism? The Nippon Communications Foundation*. Retrieved from: https://www.nippon.com/en/in-depth/d00534/can-japan-embrace-multiculturalism. html

Un, S. K. (2016). A study on factors influencing on adolescents' multicultural acceptability: Compared elementary school student and middle school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17 (10), 685-695.

United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities (UN). (2020). Leave no one behind: Racial discrimination and the protection of minorities in the COVID-19 crisis. Retrieved from https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/UN_Network_ Racial_Discrimination_Minorities_COVID.pdf

Watson, I. (2012). Cultural policy in South Korea: Reinforcing homogeneity and cosmetic difference? *Journal of Asian Public Policy*, 5 (1), 97-116.

Nataliia Paziura

APPROACHES TO ORGANIZING MULTICULTURAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN EAST ASIA

The article highlights the importance of implementing multicultural education for the education of multiethnic students in the educational system of Asian countries and their further socialization in response to the significant increase in foreigners choosing Asian countries as their place of residence. The article examines the approaches of three Asian countries (Japan, South Korea, and Taiwan) to deepening the understanding of national diversity as globalization trends become increasingly noticeable in society. It is found that approaches to multicultural education are similar in South Korea and Japan. In these countries, most of the measures to develop multiculturalism concerned the introduction of programs for the assimilation of the language of minorities and migrants into the Korean and Japanese languages and culture. While in Taiwan, the policy of multiculturalism is considered a necessary condition for a democratic society. Since it is recognized as the basis of the cultural rights of the population of East Asian countries. The curriculum of multicultural education in Taiwan focuses on recognizing individual values and preferences and developing the potential of each individual. This approach is significantly different from Korean and Japanese. Attention is focused on the fact that the insufficient development of multicultural education complicates the daily life of multiethnic youth, violates their rights to education, and hinders their further professional development. The author highlights critically significant problems in the development of curricula for multicultural education and support programs for teachers working with multiethnic students. The issue of the importance of multicultural education is considered in the context of the need to improve the process of learning a foreign language as its crucial component.

Keywords: *multicultural education; multiethnic students; national diversity; learning a foreign language; educational system; East Asian countries.*

References

Ahn, J.-H. (2012). Transforming Korea into a multicultural society: Reception of multiculturalism discourse and its discursive disposition in Korea. *Asian Ethnic*, 13 (1), 97-109.

Andrew, E. K. (2010). Increasing ethnic diversity in Korea: Multiculturalism as a reality, ideology and policy. In *World Congress Korean Studies* (pp. 1-16).

Antoniuk O. (2003). Istorychni osnovy etnopolityky Ukrainy [Historical basis of etnopolicy of Ukraine]. *Liudyna i polityka [A person and policy],* 2, 25-31 [in Ukrainian].

Chang, Y. M. (2015). Teachers' perspectives: Making sense of ethnic nationalism, ethnic Identity, and multicultural education in South Korea. *International Journal of Education*, 7 (2), 17-37.

Cheon, H.-S. (2011). A comparative study of multicultural education in Korea and Japan: With reference to school practice cases. *Social Studies Education*, 50 (4), 189-202.

Cho, Y., Kim, J., Park, Y., & Park, S. (2011). School policy for multicultural education in elementary and secondary schools. *The Seoul National University Journal of Education Research*, 77, 33-66.

Gorbunova L. (2009). Multyculturalizm iak teoretychna ta practychna problema: orientyry dlia osvity [Multyculturalism as theoretical and practical problem: direction for education]. *Filosofiia osvity [Philosophy of education],* 1/2, 184-225 [in Ukrainian].

Human, Rights Watch (2020, May, 12). *Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia worldwide. Human Rights Watch*. Retrieved from https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asianracism-and-xenophobia-worldwide

Jackson, (2014). Under construction: The development of multicultural curriculum in Hong Kong and Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23 (4), 885-893.

Jang, E.-S. (2015). An analytic study on learning of middle-school students with multicultural-backgrounds. *Global Studies Education*, 7 (3), 33-61.

Kim, H.-R., & Oh, I. (2012). Foreigners cometh! Paths to multiculturalism in Japan, Korea and Taiwan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 21 (1), 105-133.

Kim, J.-K. (2014). The third-order multiculturalism: Civil rights, diversity, and equality in Korea's multicultural education. *Asia Pacific Education Review*, 15, 401-408.

Kim. B. L. (2020). Multicultural education in Asia and the role of language teaching: Focusing on South Korea. Journal of Pan-Pacific *Association of Applied Linguistics*, 24 (1), 67-83.

Kotygorenko B. (2003). Tendentsii v etnichnii ta etnomovnii dynamitsi naselenniz Ukrainy u 1959 – 2001 rr.: (za materialamy perepysiv) [Trends in the ethnic and ethnolinguistic dynamics of the population of Ukraine in 1959 - 2001: (based on census materials)]. *Ludyna i polityka [People and politics]*, 2, 12-24 [in Ukrainian].

Kravets R. (2018). Teoretychni I metodychni osnovy polikulturnoi osvity maibutnih fahivitsiv agrarnoi galuzi (Dys. doktora ped. nauk) [Theoretical and methodical basis of policultural education of future specialists in agriculture *(D diss.)]*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Lee, J. (2001). Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block. *The International Bank for Reconstruction and Development*, 1-26.

Lee, K.-Y., & Choi, B.-O. (2016). A structural relationship among multicultural attitude, multicultural teaching competency, and multicultural efficacy for secondary school teacher. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16 (10), 541-563.

Liu, M., & Lin, T.-B. (2010). The development of multicultural education in Taiwan: Overview and reflection. In C. A. Grant, & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education*: Enhancing global interconnectedness (pp. 157-176). Great Britain: Routledge Ltd.

Olneck, M. R. (2011). Facing multiculturalism's challenges in Korean education and society. *Asia Pacific Education Review*, 12, 627-690.

Perotti A. (2001). *Vystup na zahist polikulturnosti [Speech in favour of policulturalism]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].

Russell, J. G. (2018, June 3). *Face the reality of racism in Japan. The Japan Times*. Retrieved from https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/06/03/commentary/japan-zommentary/face-reality-racism-japan/#.XKLcLev7RPU

Slonovska O. (2011). *Polikl turna osvita maibutnih uchyteliv gumanitarnyh dystsyplin u vychshyh navchalnyh zakladah Kanady (Dys. kand. ped. nauk) [Policultural education of future teachers of humanistic discipline in higher educational establishments in Canada (PhD diss.)]*. Zhytomyr [in Ukrainian].

Statistics Korea (KoStat). (2019). 2018nyŏn in-ku-ch'ong-cho-sa [2018 Population census], Statistics Korea. Retrieved from https://kosis.kr/ visual/populationKorea/PopulationByNumber/PopulationByNumber Main.do?mb=Y&menuId=M_1_6&themaId=F02

Tanghe, S. (2016). Promoting critical racial awareness in teacher education in Korea: Reflection on a racial discrimination simulation activity. *Asia Pacific Education Review*, 17, 203-215.

Toshihiro, M. (2020, Feb., 19). *Can Japan embrace multiculturalism? The Nippon Communications Foundation*. Retrieved from: https://www.nippon.com/en/in-depth/d00534/can-japan-embrace-multiculturalism. html

Un, S. K. (2016). A study on factors influencing on adolescents' multicultural acceptability: Compared elementary school student and middle school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17 (10), 685-695.

United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities (UN). (2020). Leave no one behind: Racial discrimination and the protection of minorities in the COVID-19 crisis. Retrieved from https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/UN_Network_Racial_Discrimination_Minorities_COVID.pdf

Voronov I. (2002). Etnichni menshyny u vumirah demokratii [Ethnicalminorities in democracy dimensions]. *Polityka i chas [Politics and time*], 10, 50-60 [in Ukrainian].

Watson, I. (2012). Cultural policy in South Korea: Reinforcing homogeneity and cosmetic difference? *Journal of Asian Public Policy*, 5 (1), 97-116.

Одержано 24.02.2025 р.

УДК 004.8:339.92
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331532

Тетяна Айзенберг, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4721-2377

ЕТИКА ТА УПЕРЕДЖЕНІСТЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МІЖНАРОДНОМУ HR-МЕНЕДЖМЕНТІ: РИЗИКИ ТА СПОСОБИ ЇХ МІНІМІЗАЦІЇ

У статті досліджуються етичні аспекти використання штучного інтелекту (ШІ) в міжнародному HR-менеджменті, зокрема ризики дискримінації, які можуть виникати через історичні дані. Автор аналізує вплив алгоритмів ШІ на процеси найму, просування та оцінки продуктивності працівників. Розглядаються проблеми прозорості, захисту персональних даних і несправедливості в автоматизованих системах. Пропонуються методи мінімізації ризиків упередженості, такі як: ретельний вибір даних, аудит алгоритмів, прозорість рішень, гібридний підхід і дотримання етичних стандартів. Підкреслено важливість навчання HR-фахівців принципів роботи з ШІ та його обмеженням.

Ключові слова: *штучний інтелект; HR-менеджмент; етика; упередженість; дискримінація; аудит алгоритмів; етичні стандарти; управління персоналом.*

Постановка проблеми. Однією з найбільших загроз є те, що алгоритми ШІ навчаються на історичних даних, які можуть містити дискримінаційні патерни. Це призводить до того, що автоматизовані системи здатні підсвідомо надавати перевагу певним групам кандидатів за ознаками статі, віку, раси або соціального статусу, відтворюючи та підсилюючи існуючі нерівності. Крім того, багато моделей ШІ працюють за принципом «чорної скриньки», що ускладнює розуміння логіки ухвалення рішень. Це може викликати недовіру серед співробітників і кандидатів та ставити під загрозу справедливість HR-процесів. Ще одним викликом є забезпечення конфіденційності персональних даних. Використання ШІ в аналізі інформації про працівників потребує дотримання міжнародних норм щодо захисту даних, зокрема GDPR, оскільки неправильне або неетичне використання цих

© Т. Айзенберг, 2025

технологій може призвести до витоків інформації та порушення прав працівників.

Таким чином, проблема етичності та неупередженості ШІ у сфері міжнародного HR-менеджменту потребує комплексного підходу до її вирішення. Важливим завданням є розробка механізмів мінімізації ризиків упередженості, підвищення прозорості алгоритмічних рішень, упровадження ефективного аудиту ШІ-моделей та дотримання міжнародних етичних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика етики та упередженості штучного інтелекту у сфері HR-менеджменту активно досліджується в наукових працях та аналітичних оглядах. Сучасні дослідження фокусуються на таких аспектах, як етичні виклики, проблеми дискримінації, прозорість алгоритмів і механізми мінімізації упередженості.

Ряд досліджень (*Етика штучного інтелект…*, б. д.; І. Котовська, 2024) аналізують вплив ШІ на процеси рекрутингу, оцінки продуктивності та внутрішнього просування персоналу, зазначаючи ризики автоматизованого відтворення соціальних упереджень. Водночас підкреслюється необхідність упровадження механізмів дебіасингу та регулярного аудиту алгоритмів для забезпечення справедливості в ухваленні рішень.

О. Кравчук, І. Варіс, Н. Каленська (2024) акцентують увагу на проблемі «чорної скриньки у функціонуванні ШІ-моделей. Недостатня пояснюваність рішень алгоритмів ускладнює їхню оцінку та викликає недовіру серед співробітників і кандидатів. Вони рекомендують запровадження підходу Explainable AI (XAI) для підвищення прозорості та довіри до систем.

Інші автори (А. Шкуренко, 2021: *Які етичні дилеми…,* 2024) зосереджуються на питаннях відповідності застосування ШІ міжнародним нормам, таким як GDPR (Загальний регламент захисту даних) та AI Act ЄС, а також на необхідності впровадження внутрішніх політик етичного використання алгоритмів.

С. Чапліч (2024) аналізує вплив автоматизованих HR-систем на корпоративну культуру та підкреслює ризики упередженості під час внутрішнього просування персоналу. Автор рекомендує поєднання автоматизованих рішень із людським контролем для зменшення ризиків дискримінації та підвищення об’єктивності процесів оцінки персоналу.

Попри значний обсяг досліджень, залишаються відкритими питання щодо ефективності різних методів усунення алгоритмічної упередженості, впливу ШІ на корпоративну культуру та можливостей інтеграції автоматизованих HR-рішень із традиційними підходами. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці комплексних стратегій упровадження етичного ШІ у сфері управління персоналом, що дозволить мінімізувати ризики дискримінації та підвищити рівень довіри до технологій.

Метою дослідження є виявлення та аналіз етичних ризиків, пов'язаних із використанням штучного інтелекту (ШІ) у міжнародному HR-менеджменті, зокрема проблеми алгоритмічної упередженості, прозорості прийняття рішень та захисту персональних даних.

Дослідження спрямоване на розробку ефективних підходів до мінімізації цих ризиків шляхом удосконалення механізмів навчання та аудиту ШІ-алгоритмів, підвищення їхньої прозорості та підготовки HR-фахівців до роботи з новими технологіями.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися загальнонаукові теоретичні методи (аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення, абстрагування), що дозволило виявити етичні ризики використання ШІ в міжнародному HR-менеджменті; прогностичний метод уможливив накреслення перспективних напрямів подальшого дослідження порушеної наукової проблеми.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект (ШІ) відіграє все більшу роль у міжнародному HR-менеджменті, допомагаючи автоматизувати рекрутинг, оцінку персоналу, прогнозування продуктивності та управління талантами. Водночас використання ШІ у сфері людських ресурсів порушує важливі питання етики та упередженості, які можуть мати значні наслідки для компаній, працівників і суспільства загалом.

Штучний інтелект (англ. Artificial Intelligence) – це технологія, що використовується для виконання завдань, які вимагають певного рівня інтелекту. Іншими словами, це інструмент, навчений людиною виконувати інтелектуальні операції, які зазвичай під силу лише людині. Технологія застосовується в таких сферах, як водіння автомобілів, розпізнавання облич, у процесах найму працівників та ін. (Bei, & Sereda, 2019, с. 98).

Основна відмінність ШІ від традиційного програмного забезпечення полягає у здатності швидко обробляти великі обсяги нових якісних даних завдяки вдосконаленим алгоритмам. Інтегровані програмні рішення та ретельно розроблені алгоритми реагування на дії та слова користувачів дозволяють створити «образ людини», здатної ефективно взаємодіяти з кандидатами на вакансії, новими співробітниками під час адаптаційного навчання, фахівцями з пільг і компенсацій при розрахунку зарплат і бонусів, а також HR-менеджерами та лінійними керівниками під час підготовки аналітичних звітів.

Як зазначає А. Шкуренко (2021), використання штучного інтелекту в HR-менеджменті відкриває перед компаніями нові можливості та переваги. По-перше, це сприяє ефективному пошуку кваліфікованих працівників і збереженню інтелектуального капіталу, оскільки автоматизовані навчальні процеси допомагають утримати та передавати накопичені знання, навіть за умов кадрових змін. По-друге, підвищується рівень конфіденційності, оскільки доступ до персональних даних стає більш контрольованим. По-третє, HR-фахівці витрачають менше часу на рутинні завдання, такі як управління навчанням, розрахунок зарплат чи перевірка кандидатів, що веде до зниження витрат на робочу силу. Також ШІ мінімізує ризик людських помилок у процесах адміністрування, відбору та розрахунків. Нарешті, алгоритми допомагають зменшити упередженість у прийнятті рішень і роблять процес оцінки персоналу більш об’єктивним (с. 2).

Рисунок 1 (див. рис. 1) демонструє пріоритети впровадження ШІ в HR-процеси (Котовська, 2024). Найбільша увага приділяється оцінці продуктивності працівників (43 %), нарахуванню заробітної плати (42 %) та підбору кадрів (41 %), що свідчить про акцент на автоматизації основних HR-функцій. Значний відсоток використання ШІ в адаптації нових співробітників (40 %) та веденні кадрового обліку (39 %) вказує на прагнення оптимізувати рутинні процеси. Середні показники для управління мобільністю кадрів та розвитку корпоративної культури (по 31 %) можуть свідчити про складність алгоритмізації цих напрямків. Нижчі позиції займають перекваліфікація (29 %) та утримання працівників (28 %), що

може вказувати на недооцінку потенціалу ШІ в цих сферах. Цікаво, що 8 % респондентів не планують використовувати ШІ в HR, що може бути пов'язано з особливостями бізнесу або обмеженими ресурсами. Загалом, графік демонструє тенденцію до широкого впровадження ШІ в HR, з акцентом на операційні функції та поступовим розширенням на більш складні аспекти управління персоналом.

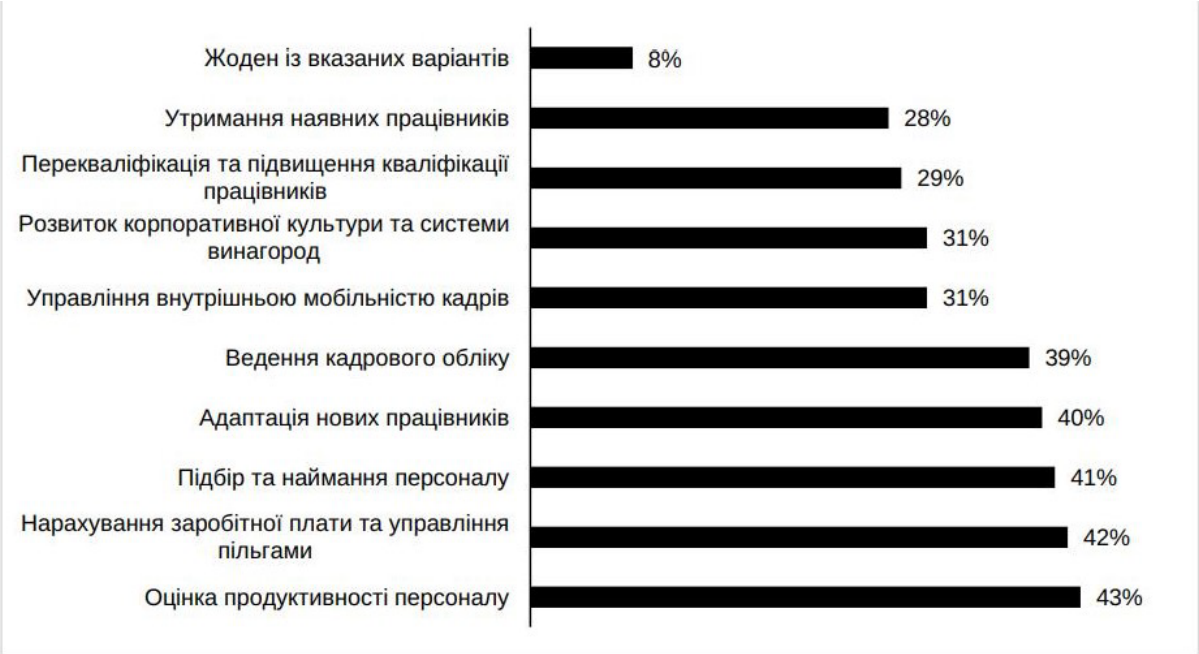


Рис. 1. Напрями використання ШІ у HR-процесах (А. Шкуренко, 2021)

Попри це, упровадження ШІ в управління персоналом має низку етичних ризиків. Одна з найактуальніших проблем, пов'язаних із застосуванням ШІ в HR, полягає в повторенні упереджень. Моделі ШІ навчаються на основі історичних даних, які можуть містити приховані упередження, наприклад, стосовно статі, раси, віку або навіть політичних поглядів. Це викликає чимало обґрунтованих занепокоєнь. Якщо дані, що використовуються для навчання ШІ в процесі підбору персоналу, не є вільними від упереджень, алгоритми можуть несвідомо надавати перевагу кандидатам з певним походженням, освітою чи статтю, що призводить до створення й підтримки нерівності на робочому місці та обмеження різноманітності (*Які етичні дилеми…,* 2024).

Наприклад, якщо система ШІ для підбору персоналу була навчена на даних, де домінують чоловіки на певних посадах, вона може негативно оцінювати кандидаток-жінок, які претендують на ті ж позиції в компанії, і частіше відхиляти їхні заявки.

Ще одна етична проблема, пов'язана з використанням ШІ в HR-процесах, стосується прозорості алгоритмів і труднощів у розумінні того, як саме вони ухвалюють рішення. ШІ базується на складних моделях аналізу даних, які часто є непрозорими для людини. Це означає, що ані співробітники, ані кандидати можуть не знати точних критеріїв відбору чи ухвалення рішень, наприклад, у процесі найму або кар'єрного зростання. Якщо процес прийняття рішень не є зрозумілим і відкритим, це може викликати відчуття несправедливості серед працівників і кандидатів, що своєю чергою підриває їхню довіру до роботодавця (Котовська, 2024).

Багато моделей ШІ працюють за принципом «чорної скриньки», що ускладнює розуміння того, як саме ухвалюються рішення.

Використання ШІ в галузі HR передбачає збір, зберігання та аналіз великих обсягів особистих даних співробітників і кандидатів. Цей процес порушує важливі питання щодо етики обробки даних та їхньої безпеки: чи відповідає обробка даних чинним нормам захисту персональної інформації та внутрішнім правилам безпеки компанії? чи забезпечено належний захист даних від витоків або несанкціонованого доступу? чи отримали всі суб'єкти даних згоду на їх обробку? Використання ШІ для аналізу персональних даних може створити ризики витоку або неправильного використання інформації.

Загалом упровадження ШІ в управлінні людськими ресурсами має вирішальне значення на всіх етапах роботи HR-менеджерів. Оскільки системи ШІ в цій сфері постійно вдосконалюються та стають більш спеціалізованими, що веде до значних покращень у продуктивності, ефективності та загальному добробуті працівників. У процесі інтеграції ШІ в управлінні людськими ресурсами спостерігається значна різноманітність напрямків їх використання, що охоплює основні HR-процеси, такі як рекрутинг, адаптація, розвиток персоналу, управління ефективністю, компенсаційний менеджмент і розвиток талантів.

Існує низка форм упередженості ШІ в HR:

1. Упередженість у наборі персоналу. Якщо алгоритм навчається на даних, які історично віддавали перевагу певним групам кандидатів, він може повторювати ці тенденції.

2. Упередженість у внутрішньому просуванні. ШІ може рекомендувати для підвищення тих працівників, які мають характеристики, схожі на попередніх керівників, що може обмежувати різноманітність.

3. Упередженість у звільненнях. Системи аналізу продуктивності можуть оцінювати працівників несправедливо, орієнтуючись лише на кількісні показники (Кравчук, Варіс, & Каленська, 2024; Чапліч, 2024).

Одним із ключових методів мінімізації упередженості ШІ є правильний підхід до вибору та навчання даних. Використання різноманітних, збалансованих і репрезентативних наборів даних допоможе зменшити ризик дискримінації. Необхідно враховувати рівномірне представлення різних соціальних, гендерних, вікових та етнічних груп, а також регулярно оновлювати навчальні вибірки відповідно до сучасних тенденцій ринку праці (Чапліч, 2024).

Регулярний аудит алгоритмів також допомагає виявити потенційні відхилення та усунути несправедливі фактори у прийнятті рішень. Для цього компанії можуть залучати незалежних експертів, проводити тестування на наявність упередженості та впроваджувати механізми зворотного зв’язку, що дозволяють оцінювати якість роботи ШІ. Використання спеціальних метрик для оцінки упередженості алгоритмів, таких як Fairness Indicators або AI Explainability, може значно підвищити об’єктивність систем.

Щоб забезпечити довіру до систем ШІ, важливо робити алгоритми пояснюваними. Це означає надання можливості користувачам зрозуміти, на основі яких факторів ухвалюється те чи інше рішення. Прозорість сприяє підвищенню справедливості та зменшенню ризику необґрунтованих відмов у прийнятті на роботу або підвищенні в кар’єрі. Впровадження принципів Explainable AI (XAI) дозволяє зробити процеси ухвалення рішень більш відкритими та контрольованими (*Етика штучного інтелект*…, б. д.).

Поєднання автоматизованих процесів із людським контролем уможливить уникнення помилкових рішень і забезпечить більш об’єктивний підхід до управління персоналом. Використання ШІ як допоміжного інструменту, а не єдиного джерела ухвалення

рішень, зменшує ризики дискримінації та підвищує якість процесів найму й оцінки персоналу. Людина має відігравати ключову роль у прийнятті фінальних рішень, особливо у випадках, коли необхідний детальний аналіз контексту.

Важливу роль у мінімізації ризиків відіграє дотримання міжнародних норм і стандартів. Запровадження регуляторних вимог щодо етичного використання ШІ у HR дозволить компаніям уникати юридичних і репутаційних ризиків. Окрім того, створення внутрішніх корпоративних політик щодо відповідального використання алгоритмів може сприяти підвищенню рівня довіри до HR-систем. Важливими ініціативами в цій сфері є GDPR, AI Act Європейського Союзу та рекомендації IEEE щодо етики ШІ (Ostiian, 2024).

До того ж, HR-менеджери повинні мати достатні знання про можливості й обмеження ШІ, щоб ефективно ним користуватися та коригувати його роботу в разі необхідності. Впровадження навчальних програм з питань етичного використання ШІ та регулярне підвищення кваліфікації HR-фахівців допоможуть мінімізувати ризики неправильного застосування технологій. Важливим аспектом є також навчання персоналу принципів роботи з персональними даними та цифрової етики (Murugesan, Subramanian, Srivastava, & Dwivedi, 2023).

Висновок. Штучний інтелект має великий потенціал для покращення HR-процесів у міжнародних компаніях, але його використання пов’язане з етичними викликами та ризиками упередженості. Для мінімізації цих ризиків необхідний комплексний підхід, що включає ретельний підбір даних, аудит алгоритмів, підвищення прозорості та впровадження гібридних рішень. Відповідальне використання ШІ у сфері HR сприятиме справедливості та створенню рівних можливостей для всіх працівників.

Перспективи подальших досліджень. З огляду на динамічний розвиток ШІ та його активне впровадження в міжнародний HR-менеджмент подальші дослідження можуть зосередитися на таких напрямах:

- розробка ефективних методів усунення алгоритмічної упередженості. Дослідження можливостей поєднання традиційних статистичних методів корекції даних із сучасними підходами,

такими як Explainable AI (XAI), для підвищення прозорості та об'єктивності рішень;

- вивчення впливу ШІ на корпоративну культуру. Аналіз того, як автоматизація HR-процесів впливає на довіру працівників до компанії, рівень задоволеності роботою та можливості кар'єрного зростання;
- оцінка ефективності етичних стандартів і регуляторних норм. Дослідження відповідності чинних міжнародних стандартів (GDPR, AI Act, ISO 42001) сучасним викликам у сфері HR-менеджменту та визначення необхідних змін у політиках компаній;
- дослідження поєднання автоматизованих HR-систем із людським контролем. Аналіз оптимальних моделей взаємодії між алгоритмічними рекомендаціями та рішеннями HR-фахівців для досягнення балансу між ефективністю та етичністю;
- розвиток методик навчання HR-спеціалістів у роботі з ШІ. Визначення ключових компетенцій та створення навчальних програм, які допоможуть HR-менеджерам ефективно використовувати ШІ, враховуючи його можливості та обмеження.

Подальші дослідження в цих напрямах сприятимуть удосконаленню етичного та неупередженого використання ШІ в міжнародному HR-менеджменті, що забезпечить справедливий і прозорий підхід до управління персоналом.

Список використаних джерел

Бей, Г., Середа, Г. (2019). Трансформація HR-технологій під впливом цифровізації бізнес-процесів. *Економіка і організація управління*, 2 (34), 93-101. DOI: https://doi.org/10.31558/2307-2318.2019.2.10

Етика штучного інтелекту: виклики та можливості. Agiliway - Custom Software Development Company. Взято з https://www.agiliway.com/uk-ua/etyka-shtuchnoho-intelektu-vyklyky-ta-mozhlyvosti/

Котовська, І. (2024). Перспективи використання штучного інтелекту в процесі управління персоналом: аналіз переваг, ризиків та перспектив розвитку. *Економіка та суспільство*, 68. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-178

Кравчук, О. І., Варіс, І. О., Каленська, Н. Г. (2024). Трансформація HR-менеджменту через призму штучного інтелекту: комплексний аналіз імплементації, викликів та етичних аспектів. *Проблеми сучасних трансформацій. Економіка та управління*, 15. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-15-04-09

Чапліч, С. (2024, 3 квітня). Упереджений ШІ, або Як технології призводять до зростання випадків дискримінації. *ProIT*: *медіа для профі в IT*. Взято з https://proit.ua/upieriedzhienii-shi-abo-iak-tiekhnologhiyi-prizvodiat-do-zrostannia-vipadkiv-diskriminatsiyi/

Шкуренко, А. В. (2021). Використання штучного інтелекту в HR-менеджменті. *Конференції ВНТУ:* електронні наукові видання. Взято з https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fm/all-fm-2021/paper/view/11646

Які етичні дилеми можуть бути пов'язані з використанням штучного інтелекту у сфері HR? (2024) *Компанія UCG*. Взято з https://ucg.in.ua/article/yaki-etichni-dilemi-mozhut-buti-povyazani-z-vikoristannyam-shtuchnogo-intelektu-u-sferi-hr/

Atanesyan, E. (2023, 1 September). A Reference to The Future of AI in Human Resources. *Medium.* Retrieved from https://medium.com/@atanesyan.emilia/a-reference-to-the-future-of-ai-in-human-resources-95151d6b9ed3

Murugesan, U., Subramanian, P., Srivastava, S., & Dwivedi, A. (2023). A study of Artificial Intelligence impacts on Human Resource Digitalization in Industry 4.0. *Decision Analytics Journal*, 7, 100249. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dajour.2023.100249

Ostiian, Y. Z. (2024). Artificial intelligence and personal data: privacy protection in the digital environment. *Uzhhorod National University Herald. Series: Law*, 3(85), 47-53. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.3.7

Tetiana Aizenberg

ETHICS AND ADVANCEMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN INTERNATIONAL HR-MANAGEMENT: RISKS AND WAYS TO MINIMIZE THEM

The article explores the ethical aspects of using artificial intelligence (AI) in international HR management, with a particular focus on the risks of discrimination that may arise from the use of historical data. The authors analyze the impact of AI algorithms on key HR processes, including hiring, promotion, and performance evaluation. It is found that automated systems can unconsciously reproduce biases inherent in the original data sets, which can lead to unequal treatment of candidates and employees.

Special attention is paid to the problems of algorithm transparency, personal data protection, and injustice in automated HR systems. An important aspect is the issue of trust in algorithmic solutions, their explainability, and compliance with international standards of ethics and regulation. The lack of clarity and complexity of algorithms can lead to situations where HR professionals cannot explain the reasons for making a decision, which, in turn, reduces the trust in the use of AI in HR management.

The article suggests methods to minimize the risks of bias, including careful selection and adjustment of initial data, auditing algorithms for discriminatory factors, ensuring transparency of decision-making processes, and applying a hybrid approach that combines automated systems with human control. In addition, the authors emphasize the importance of adhering to ethical standards and international norms when developing and implementing AI in HR processes.

An important aspect of the study is the need to train HR professionals in the principles of working with AI, understanding its capabilities and limitations, as well as methods for identifying and correcting potentially unfair algorithmic decisions. Training and professional development of HR managers in the field of ethical use of AI will help to form a more responsible approach to its application.

The author also notes that in order to ensure the effective and fair use of AI in HR, it is necessary to continue developing regulatory frameworks and corporate policies. This will not only minimize the potential risks of discrimination but will also help to increase the overall trust in automated HR solutions. The development of regulatory documents, standardization of approaches to auditing algorithms, and improvement of mechanisms for assessing their ethics are key elements for further integration of AI in HR at the international level.

Keywords: *artificial intelligence; HR-management; ethics; bias; discrimination; algorithm audit; ethical standards; human resources management.*

References

Atanesyan, E. (2023, 1 September). A Reference to The Future of AI in Human Resources. *Medium.* Retrieved from https://medium.com/@atanesyan.emilia/a-reference-to-the-future-of-ai-in-human-resources-95151d6b9ed3

Bei, H., & Sereda, H. (2019). Transformatsiia HR-tekhnolohii pid vplyvom tsyfrovizatsii biznes-protsesiv [Transformation of HR technologies under the influence of digitalization of business processes]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia [Economics and management organization],* 2 (34), 93-101. DOI: https://doi.org/10.31558/2307-2318.2019.2.10 [in Ukrainian].

Chaplich, S. (2024, 3 kvitnia). Uperedzhenyi ShI, abo Yak tekhnolohii pryzvodiat do zrostannia vypadkiv dyskryminatsii [Biased AI, or How Technology Leads to an Increase in Discrimination]. *ProIT:* media dlia profi v IT. Retrieved from https://proit.ua/upieriedzhienii-shi-abo-iak-tiekhnologhiyi-prizvodiat-do-zrostannia-vipadkiv-diskriminatsiyi/ [in Ukrainian].

Etyka shtuchnoho intelektu: vyklyky ta mozhlyvosti [Ethics of Artificial Intelligence: Challenges and Opportunities]. Agiliway - Custom Software Development Company. Retrieved from https://www.agiliway.com/uk-ua/etyka-shtuchnoho-intelektu-vyklyky-ta-mozhlyvosti/ [in Ukrainian].

Kotovska, I. (2024). Perspektyvy vykorystannia shtuchnoho intelektu v protsesi upravlinnia personalom: analiz perevah, ryzykiv ta perspektyv rozvytku [Prospects for using artificial intelligence in the process of personnel management: analysis of benefits, risks and development prospects]. *Ekonomika ta suspilstvo [Economy and society],* 68. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-178 [in Ukrainian].

Kravchuk, O. I., Varis, I. O., & Kalenska, N. H. (2024). Transformatsiia HR-menedzhmentu cherez pryzmu shtuchnoho intelektu: kompleksnyi analiz implementatsii, vyklykiv ta etychnykh aspektiv [Transformation of HR management through the prism of artificial intelligence: a comprehensive analysis of implementation, challenges and ethical aspects]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Ekonomika ta upravlinnia [Problems of modern transformations. Economics and management]*, 15. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-15-04-09 [in Ukrainian].

Murugesan, U., Subramanian, P., Srivastava, S., & Dwivedi, A. (2023). A study of Artificial Intelligence impacts on Human Resource Digitalization in Industry 4.0. *Decision Analytics Journal*, 7, 100249. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dajour.2023.100249

Ostiian, Y. Z. (2024). Artificial intelligence and personal data: privacy protection in the digital environment. *Uzhhorod National University Herald. Series: Law*, 3 (85), 47-53. DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.3.7

Shkurenko, A. V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v HR-menedzhmenti [Using artificial intelligence in HR management]. *Konferentsii VNTU [Conferences of Vinnytsia National Technical University]:* elektronni naukovi vydannia. Retrieved from https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fm/all-fm-2021/paper/view/11646 [in Ukrainian].

Yaki etychni dylemy mozhut buty poviazani z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u sferi HR? [What ethical dilemmas may be associated with the use of artificial intelligence in HR?] *Kompaniia UCG [UCG Company]*. Retrieved from https://ucg.in.ua/article/yaki-etichni-dilemi-mozhut-buti-povyazani-z-vikoristannyam-shtuchnogo-intelektu-u-sferi-hr/ [in Ukrainian].

Одержано 14.03.2025 р.

УДК 37.011.33
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331535

Зоряна Гнатів, *м. Львів*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8321-2767
Євгенія Шуневич, *м. Дрогобич*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3473-9562
Олена Гордєєва, *м. Харків*
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0694-2483

СМИСЛОЦІННІ ТРАЄКТОРІЇ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті визначено, обґрунтовано й узагальнено актуальні питання сучасних освітніх викликів та вагомість ціннісного освітньо-культурного спрямування едукаційного процесу. Акцентується увага на необхідності збереження національної основи освіти, ціннісних орієнтацій у формуванні особистості, здатної ефективно діяти в мінливо-динамічному світі, бачити/творити прекрасне в собі та навколо себе. Порушується питання формування життєвих і професійних компетентностей, необхідних для успішного життєтворення особистості та її стремлінь до вершин людяності. Природно, що вагомість цих питань зростає у мистецьких сферах, котрі розкривають емоційно-почуттєвий і художньо-естетичний творчий потенціал людини, визначають її здатність конкурувати/співпрацювати зі штучним інтелектом, інтеграція якого як у життєвий, так і в освітній простір стала очевидною.

Ключові слова: *освітні виклики; цінності; якість освіти; мистецтво; творчість; штучний інтелект; навички; успішність.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта змушена адаптуватися до викликів сьогодення українського суспільства: постковідний розвиток, війна та її наслідки, реформування освіти, зокрема й оптимізація вищих навчальних закладів, соціальна й економічна криза вчительської професії, «фальсифікації науки», відтік молоді за кордон, заперечення ваги освіти інфлюенсерами та ін. За таких умов руйнується система усталених цінностей і нівелюються смислові орієнтири. Дороговказом до вічних і непорушних ідеалів людини впродовж багатьох століть було високе мистецтво. Проте за доби панування масової культури ми спостерігаємо занепад мистецької освіти на всіх етапах навчання молодого покоління. Так, потребують належної уваги дисципліни освітньої галузі

© З. Гнатів, Є. Шуневич, О. Гордєєва, 2025

«Мистецтво» в школі, доцільне осучаснення позакласної й позааудиторної мистецької діяльності учнів і студентів, необхідне переосмислення стратегії й тактики навчання в бік модернізації, привабливості та ефективності, надання пріоритету формуванню смислів, цінностей і естетичних смаків сучасної молоді тощо. Порушені проблеми актуалізують важливість окреслення смислових і ціннісних траєкторій освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен цінностей привертає увагу вчених різних галузей – філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства та ін. Проблеми цінностей людини порушувалися ще педагогами-класиками – Я. Коменським, Й. Песталоцці, В. Сухомлинським та ін., у філософсько-психологічній думці минулого та сучасності (А. Грант (A. Grant, 2023), А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К.-Г. Юнг, К. Ясперс та ін.). Різні аспекти педагогічної аксіології досліджували І. Бех (2018а), О. Вишневський (2010), В. Гусак (2021), В. Євтух, І. Зязюн, В. Ільїн (2020), В. Кремень (2020), С. Матяж (2013), Н. Миропольська (2021), Г. Філіпчук (2023) та ін. У контексті нашого дослідження привертають увагу студії, присвячені розвитку soft та hard skills у майбутніх фахівців, а саме: О.Федорчук (2020); О. Гаращук і В. Куценко (2019); П. Грицюк (2024); I. Juwita (І. Джувіта), I. Kamil (І. Каміл), J. Jonrinaldi (Дж. Джонрінальді), B. Yuliandra (Б. Юліандра) та I. Halim (І. Халім) (Juwita, at all, 2020) та ін.

Метою статті є дослідження смислоцінних орієнтирів сучасних освітніх процесів з урахуванням нових викликів у формуванні освіченої, успішної молоді з високою емоційною та естетичною культурою, наголошення в цьому контексті на потужному потенціалі мистецтва.

Методи дослідження. Досягнення мети наукового пошуку потребувало використання теоретичних методів – аналізу, порівняння, абстрагування, систематизація результатів педагогічних, філософських, культурологічних, мистецтвознавчих, психологічних досліджень, що дало змогу виокремити смислоцінні траєкторії сучасної освіти; термінологічний аналіз уможливив визначення ключових понять; емпіричні методи – узагальнення власного мистецько-педагогічного досвіду, опитування учнів закладів загальної середньої освіти, бесіди зі студентами дозволило зібрати

фактичний матеріал; прогностичний метод застосовано задля окреслення перспективних напрямів подальших розвідок.

Виклад основного матеріалу. В сучасному світі вагоме місце в рейтингу життєвих пріоритетів як окремої людини, так і суспільства належить успіхові та процесу самореалізації. Ключовими факторами досягнення останнього є життєві цінності, ментальне здоров'я, soft skills, розкриття своїх талантів і «сродної праці», навички особистої ефективності, конкурентоздатність, постійне навчання, вміння адаптуватися до нових умов. Всі ці чинники тісно пов'язані з освітніми процесами та їх якістю. Якісна освіта – стандарт нового покоління та запорука розвитку ефективного суспільства. Освітні питання (зокрема якісна освіта) входять до переліку Цілей сталого розвитку ООН, а відтак і до переліку «Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року», затверджених Указом Президента України від 30 вересня 2019 року (*Про цілі сталого розвитку*…, 2019). Якість освіти є багатоплановою категорією. «Якість» характеризує ступінь відповідності будь-якого явища певним вимогам чи очікуванням, високий рівень, корисність, надійність, збалансованість, ефективність тощо. Якість вищої освіти визначають також і як «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства в цілому» (Гаращук, Куценко, с. 51).

Сьогодні, з огляду на цивілізаційні події сучасності, відбувається переоцінка цінностей як у житті соціуму й кожної індивідуальності, так і в освіті. Людство знаходиться в певній точці біфуркації, після якої ми станемо свідками колосальних світових змін. Парадигма світосприйняття змінює і парадигму освіти, бо освіта покликана порушувати, вбирати й вирішувати величезний спектр проблем про «світ», світогляд і культуру. Вона залишається могутнім рушієм життя навіть тоді, коли світ завмирає в тенетах пандемії чи війни. В такі складні часи дозволяє виявити свідомих, мислячих, освічених громадян, котрі завдяки своїй професійній компетентності, непохитним духовно-моральним переконанням, відданості високим цінностям цілеспрямовано й відповідально виконують ті установи, які протидіють злу в будь-якій його формі. Так, професор М. Сенченко (2024) викриває причини болючого для більшості

освітян вищої школи питання «фальсифікації науки», «інквізиції науки», коли «вчені змагаються між собою не в генеруванні і реалізації нових ідей, створенні нових технологій і у вирішенні інших проблем науки, а в кількості написаних і зареєстрованих статей у наукометричних базах Scopus і Web of Science, експерти яких здійснюють контроль наукових досліджень» (с. 1).

Процес едукації спрямовано на навчання, розвиток і виховання індивідуальності, у якому тісно взаємозв'язані процеси формування культури особистості (загальної, духовної, моральної, естетичної, емоційної тощо), її ціннісних орієнтацій, професійних якостей, збереження фізичного і ментального здоров'я тощо. Освіта як фундамент усіх суспільних напрямків і галузей є інструментом соціальних змін і впливає на поступ усієї цивілізації. Відтак, освіта – це могутній потенціал, за допомогою якого можна змінити світ. У цьому контексті сучасна українська освіта, перебуваючи в стані реформування та трансформації відповідно до світового досвіду, має передусім спиратися на національну основу, український виховний ідеал, той орієнтир, котрий здатен протистояти чужим, невластивим нашій ментальності впливам, і володіє широкими можливостями розбудити та підтримувати в молодих душах велетенський потенціал загальнолюдських і національних цінностей. «Виховний ідеал, – зазначає О. Вишневський (2010), – не формується «сам собою», не виникає з нічого і не створюється педагогами. Він є складовою духовних прагнень всього народу» (с. 11-12).

В умовах воєнної агресії український народ мають об'єднати цінності свободи і незалежності, що складають фундамент монолітного соціуму: «Цінності є головним інструментом скріплення нового суспільного договору… сьогодні замало бути важливими клітинами нового суспільного організму – треба ставати опорним його хребтом» (Маринович, 2021). Саме на цінностях ґрунтується ідея Нової української школи. Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 18.03.2019 № 369 у 2018-2022 роках проводився експеримент всеукраїнського рівня (на базі закладів загальної середньої освіти Донецької, Кіровоградської, Київської, Миколаївської, Одеської, Рівненської, Тернопільської, Хмельницької, Черкаської областей) з реалізації Програми «Нова українська школа у поступі до цінностей» (Бех, 2018б). Дана програма розроблена науковцями Інституту проблем виховання

НАПН України за участю наукових працівників Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» під керівництвом академіка, доктора психологічних наук І. Беха (2018б) з метою допомогти працівникам-учасникам педагогічного процесу осмислити провідні теоретико-методологічні засади, базові моральні цінності сучасного виховання. У вступі до розділу «Виховання на цінностях» йдеться про те, що «найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей» (Гусак, 2021, с. 1).

Цінність не є консервативно-усталеним феноменом, а динамічним процесом. За М. Гайдеггером, цінність – це умова самоствердження волі. Існує чимало вимірів цінностей, адже багатоманітний світ цінностей надзвичайно широкий – це духовні (вищі), матеріальні (нижчі), індивідуальні (особистісні), групові, суспільні, загальнозначущі, діяльнісні, політичні, етичні, естетичні та ін. Джерело цінностей – людські почуття, інтереси, ставлення, які засвоює індивід у процесі соціалізації. Аксіологічна сфера, ієрархізована система цінностей є однією з форм самоусвідомлення, самовираження інтелектуальних, моральних, естетичних ідей, установок, уявлень людини, тісно пов’язаних з її потребами, інтересами, мотивами поведінки, що характеризують цілісність особистості та виявляють «взаємовплив її соціокультурного макросередовища і мікросередовища, ефективність освітньо-виховної системи суспільства загалом» (Матяж, Березянська, 2013, с. 30).

Серед особистісних цінностей найважливішою є цінність самореалізації, на шляху до якої людина зустрічається і з об’єктивними бар’єрами. Ми живемо в часи, коли з великим обсягом робочих обов’язків може впоратися лише штучний інтелект. Тож, потреба у вихованні творчої особистості, здатної генерувати свіжі ідеї, приймати сміливі рішення в нестандартних обставинах, покладатись на інтуїцію, адаптуватись до мінливого світу перетворилася на суспільний запит і нагальну вимогу сьогодення. «У США останнім часом використовується новий термін – «робокаліпсис». З його допомогою описують майбутнє, яке на нас чекає: те, де більшу частину роботи виконують роботи, своєю появою зробивши марними і непотрібними переважну більшість професій» (Грицюк, 2024, с. 62). Серед таких професій учені виділяють бухгалтерів, call-менеджерів, кур’єрів, редакторів

і коректорів тексту, фахівців зі служби підтримки. Поєдинок «людина – штучний інтелект» розпочався. Попри те, що штучний інтелект швидко навчається, не втомлюється ы потребує невеликих фінансових вкладів, він поки що «неконкурентний» там, де має місце творче мислення, інтуїція, емоційність, емоційний інтелект, емпатія, міжособистісні навички, розуміння контексту (особливо в психології), моральні цінності, soft-skill та ін. Тому основною метою сучасної освіти є виховання нового покоління, що характеризується креативністю, інноваційністю, схильністю до нестандартного мислення та прийняття рішень, високою емоційною та естетичною культурою. У колективній монографії (Кремень та ін., 2020) автори акумулюють думку про те, що «перехід до нового виміру цивілізаційного буття активізує інтелектуальну діяльність, головним змістом якої є енергія творчості. Її результати дають змогу прогнозувати здійснення подальшого соціально-економічного процесу, розширювати відтворення життя, його соціалізації та олюднення» (с. 2).

Періодичні опитування серед школярів випускних класів, які ми проводимо на профорієнтаційних заходах демонструє, що значна частина учнів ще не визначені з професією, яку хочуть обрати. І цей вибір часто нелегкий. Під час профорієнтації ми з колегами підказуємо, як допомогти собі у виборі, акцентуючи увагу на вагомості творчості, креативності, гнучкості мислення, наголошуємо, що в майбутньому будуть затребувані ті професії, які не зможуть виконувати роботи, а значущими стануть емоційні й естетичні якості, палітра індивідуально-неповторних особистісних цінностей, якими ніколи не будуть володіти навіть найрозумніші машини. Тому насамперед потрібно вчити кожного пізнавати свої ресурси, свою «сродну працю» (за Г. Сковородою), щоб робити свій світ і світ навколо себе кращим, красивішим, добрішим, здоровішим.

Сучасній молоді потрібні такі навички, як самоорганізація, людяність, soft skills, стресостійкість, емоційний інтелект, ефективна комунікація, володіння іноземними мовами, критичне мислення, вміння вчитися впродовж життя, технологічна грамотність, фінансова грамотність, резильєнтність. Як зазначає Ю. Ходаківська (2014), операційна директорка найбільшої в Україні освітньої онлайн-платформи Prometheus: «Більшість людей навчалася й починала свою професійну діяльність у світі дипломів і

спеціалізацій. Коли на запитання: «Хто ти?» можна було впевнено відповісти: «Юрист/лікар/перекладач». Сьогоднішній світ стає геть іншим. «Я» більше не дорівнює одній професії, сьогодні це набір навичок (skill set), який частково відповідає різним спеціальностям...».

З огляду на зазначене вище передбачається три шляхи (стратегії), щоби після закінчення найпрестижнішого закладу бути конкурентоспроможним упродовж життя. Відповідно до першої стратегії затребуваності на ринку праці в майбутньому можна залишатись у тій самій професії, але необхідно збільшувати свій набір навичок (skill set). Друга стратегія спонукає перенавчатись на суміжну професію або отримувати нову. І третя стратегія передбачає набуття принципово нових навичок, які тільки з'являються. Відтак, будь-які здобуті знання необхідно оновлювати. Ми не знаємо, яке буде майбутнє, але ми точно знаємо, що світ зазнає великих змін.

На окреме слово заслуговує мистецтво як самоцінність і водночас унікальний феномен, у якому закарбовані загальнолюдські, національні та особистісні цінності: «Мистецтво – найлюдяніша форма спілкування і залучення до вершин людського духу… ще давні греки казали, що неприпустимо вчити людину фундаментальних наук поза духовного фундаменту» (Миропольська, 2021, с. 4). І. Бех (2018а) відкриває закономірність виховного процесу, який ґрунтується на розвитку ціннісної сфери особистості та «потребує докорінної смисложиттєвої переорієнтації індивіда», – «осягнення й засвоєння особистісних цінностей має пов'язуватися з виходом за межі егоїстичних інтересів та центруватися на морально-духовній культурі людства» (с. 8). Саме художні цінності відображають і зберігають вічне, довершене, бездоганне, витримане й перевірене часом, запрограмоване на різні обставини й епохи. Вони є джерелом віри, надії та любові.

Мистецтво як поліфункціональне явище виконує соціально-перетворювальну, прогностичну, педагогічну, естетичну, гедоністичну, гносеологічну, комунікативну, регулятивну, терапевтичну, компенсаторну та багато інших функцій. До прикладу, попри важкі умови сьогодення, де насамперед точиться боротьба за життя, питання психологічної стійкості, а відтак психологічної культури є вкрай актуальними. Саме сьогодні мистецтво стає потужним терапевтичним засобом з усією своєю багатогранною

сферою комунікацій, трансформацій, екзистенції. Воно сприяє відновленню внутрішньої гармонії та індивідуально-творчому саморозвитку й самореалізації особистості. Окрім того, саме мистецтво – найпотужніший засіб формування емоційного інтелекту особистості, її соціалізації. Так, сучасні дослідження доводять, що в процесі працевлаштування близько 80% успіху більшою мірою залежить від соціально-комунікативних навичок, а не лише від знань.

Швидка зміна «декорацій», пов'язана з цифровими технологіями, відбувається в усіх сферах діяльності людини, зокрема культурі й мистецтві. Віртуальна реальність, інтерактивні системи, нові художні засоби, хмарні застосунки збереження інформації, змішана освітня реальність знаходяться на перетині технологій і творчості та характеризують цифрове мистецтво XXI століття, яке вбирає найкращі ресурси людини й штучного інтелекту та задовольняє найвибагливіші вимоги їхньої синергії.

Висновки. Отже, ціннісні пріоритети формуються під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників. На сучасну освіту покладено обов'язок здійснювати підготовку молодого покоління, які візьмуть на себе відповідальність за розбудову повоєнної держави, а це своєю чергою вимагає нових підходів, нових навичок, вмінь, нового мислення, що ґрунтується на засадах новітніх інтегрованих наукових напрямів. Наша перемога, наше майбутнє, безпека, розвиток залежать від того, які цінності та компетенції матимуть громадяни загалом і лідери зокрема в різних сферах. Можна бути геніальним фахівцем, але нікчемним громадянином. Тому смислові траєкторії сучасних освітніх процесів повинні окреслювати всі умови та засоби розвитку важливих для сучасної людини цінностей і навичок. Сьогодні, у період гострої війни та оборони, відбувається колосальна трансформація духу і ми, громадяни України, освітяни, мистці не маємо права ні на мить зупинятися у творчому пошуку.

Люди, ідеї, інновації, врахування викликів майбутнього та помилок минулого, забезпечення якісної освіти та науки, заохочення до формування Людини культури, можливості навчання впродовж усього життя, переорієнтація освіти на реальні потреби суспільства, творчі підходи тощо формують траєкторії сучасних освітніх процесів і вливають на весь процес життєдіяльності суспільства.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові студії доцільно зосередити на розробленні педагогічних, методичних, дидактичних інструментів, спрямованих на вирішення окреслених вище завдань сучасної освіти.

Список використаної літератури

Бех, І. (2018а). *Особистість на шляху до духовних цінностей:* монографія. Київ; Чернівці.

Бех, І. (2018б). *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей.* Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. Взято з https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/

Вишневський, О. (2010). *Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики).* Дрогобич: Вид-ць Святослав Сурма.

Гаращук, О., Куценко, В. (2019). Якісна освіта – інструмент сталого розвитку (зарубіжний досвід та українські реалії). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 23(1), 49-55. Взято з http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/23_1_2019ua/12.pdf

Грицюк, П. (2024). Чи забере штучний інтелект вашу професію? В кн. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року (с. 62-66). Львів; Торунь: Liha-Pres.

Гусак, В. (2021). Нова українська школа у поступі до цінностей. *Житомирщина педагогічна*, 3 (23), 1-9. Взято з https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2021/10/14-%D0%93%D0%A3%D0%A1%D0%90%D0%9A-93_.pdf

Кремень, В. Г., Ільїн, В. В., Борінштейн, Є. Р., Гальченко, М. С., Ліпін, М. В. … & Федорчук, О. А. (2020). *Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми:* колективна монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Маринович, М. (2021) *Суспільний договір в Україні: який він і з якими цінностями?* Взято з https://ucu.edu.ua/news/chy-zminytsya-chynnyj-suspilnyj-dogovir-bez-nashyh-zusyl/

Матяж, С., Березянська, А. (2013). Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»],* 225, 213, 27-30.

Миропольська, Н. (2021). Художні цінності в життєвому просторі старшокласників: до постановки проблеми. *Мистецтво та освіта,* 1, 10-14.

Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30 вересня 2019 року № 722/2019 (2019). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

Сенченко, М. (2024). *Контроль і фальсифікація науки. Інквізиція вчених*. Київ: Ліра-К.

Філіпчук, Г. Г. (2023). Українознавчі актуалітети педагогічної культури сучасного вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*, 28, 74-89

Ходаківська, Ю. (2014). *Від професій до набору навичок: які зміни нас чекають і як до них підготуватися.* https://happymonday.ua/yaki-navychky-potribni-fakhivtsiam-zaraz-i-v-maibutnomu

Grant, A. (2023). *Hidden Potential: The Science of Achieving Greater Things*. London: Ebury Press.

Juwita, I., Kamil, I., Jonrinaldi, J, Yuliandra, B. & Halim, I. (2020). Mastery of Skills 4.0 Effect on The Readiness of College Students in Facing Revolution of Industry 4.0. *Jurnal Optimasi Sistem Industri*, 19(1), 1-11. DOI: https://doi.org/10.25077/josi.v19.n1.p1-11.2020/

Zoriana Hnativ, Yevheniia Shunevych, Olena Gordeyeva

MEANINGFUL TRAJECTORIES OF MODERN EDUCATIONAL PROCESSES

Modern education is forced to adapt to the challenges facing Ukrainian society today. They are the following: post-Covid development, war and its consequences, reform of the educational sphere, optimization of higher education institutions, the crisis of the teaching profession, «falsification of science», financing of teachers, the outflow of young people abroad, the denial of the weight of education by influencers, etc. Art education is also a matter of proper attention to the subjects of the artistic and aesthetic cycle at school, extracurricular artistic activities, rethinking the strategy and tactics of teaching towards modernization, more attractive and effective education, mental accents, the priority of forming the aesthetic tastes of modern youth, etc. People, ideas, innovations, taking into account the challenges of the future and the mistakes of the past, providing quality education, encouraging the formation of Human culture, lifelong learning opportunities, reorientation of education to the real needs of society, creative approaches, etc., form the trajectories of modern educational processes and infuse the entire process of the life of society.

The article addresses current issues of modern educational challenges and the importance of the value of educational and cultural direction of the educational process. Attention is focused on the need to preserve the national basis of education, value orientations, and the formation of not only educated, but also spiritually and physically healthy individuals who can adapt to a rapidly changing world, who can see/create beauty in themselves and around them. The question of the formation of vital and professional skills, competencies necessary for building relationships, competitiveness, successful life creation of a person, and their aspirations to the heights of humanity is raised. The importance of these issues is growing in artistic spheres that are directly related to the emotional and sensual sphere, the artistic potential of creativity, creativity and can still compete (or cooperate) with the imitation of human intelligence - artificial intelligence, the integration of which into both the living and educational space has become obvious.

Keywords: *educational challenges; values; quality of education; art; creativity; artificial intelligence; skills; success*.

References

Bekh, I. (2018a). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei [Personality on the path to spiritual values]*: monohrafiia. Kyiv; Chernivtsi [in Ukrainian].

Bekh, I. (2018б). *Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnostei [The New Ukrainian School program is advancing towards values]*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Retrieved from https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/ [in Ukrainian].

Filipchuk, H. H. (2023). Ukrainoznavchi aktualitety pedahohichnoi kultury suchasnoho vchytelia [Ukrainian studies actualities of the modern teacher's pedagogical culture]. In. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 28, 74-89 [in Ukrainian].

Grant, A. (2023). *Hidden Potential: The Science of Achieving Greater Things*. London: Ebury Press.

Harashchuk, O., & Kutsenko, V. (2019). Yakisna osvita – instrument staloho rozvytku (zarubizhnyi dosvid ta ukrainski realii) [Quality education is a tool for sustainable development (foreign experience and Ukrainian realities)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho* universytetu *[Scientific Bulletin of Uzhhorod National*

University], 23 (1), 49-55. Retrieved from http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/23_1_2019ua/12.pdf [in Ukrainian].

Hrytsiuk, P. (2024). Chy zabere shtuchnyi intelekt vashu profesiiu? [Will artificial intelligence take away your profession?]. In *Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii [Artificial Intelligence in Higher Education: Risks and Prospects for Integration]:* materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 1 lypnia – 11 serpnia 2024 roku (pp. 62-66). Lviv; Torun: Liha-Pres [in Ukrainian].

Husak, V. (2021). Nova Ukrainska Shkola u postupi do tsinnostei [The new Ukrainian school is moving towards values]. *Zhytomyrshchyna pedahohichna [Zhytomyr pedagogical region]*, 3 (23), 1-9. Retrieved from https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2021/10/14-%D0%93%D0%A3%D0%A1%D0%90%D0%9A-93_.pdf [in Ukrainian].

Juwita, I., Kamil, I., Jonrinaldi, J, Yuliandra, B., & Halim, I. (2020). Mastery of Skills 4.0 Effect on The Readiness of College Students in Facing Revolution of Industry 4.0. *Jurnal Optimasi Sistem Industri*, 19 (1), 1-11. DOI: https://doi.org/10.25077/josi.v19.n1.p1-11.2020/

Khodakivska, Yu. (2014). *Vid profesii do naboru navychok: yaki zminy nas chekaiut i yak do nykh pidhotuvatysia [From professions to skill sets: what changes await us and how to prepare for them]*. Retrieved from https://happymonday.ua/yaki-navychky-potribni-fakhivtsiam-zaraz-i-v-maibutnomu [in Ukrainian].

Kremen, V. H., Ilin, V. V., Borinshtein, Ye. R., Halchenko, M. S., Lipin, M. V. … & Fedorchuk, O. A. (2020). *Stratehii formuvannia tvorchoi osobystosti: metody, pryiomy, formy [Strategies for forming a creative personality: methods, techniques, forms]:* kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Marynovych, M. (2021). *Suspilnyi dohovir v Ukraini: yakyi vin i z yakymy tsinnostiamy? [Social contract in Ukraine: what is it and with what values?]*. Retrieved from https://ucu.edu.ua/news/chy-zminytsya-chynnyj-suspilnyj-dogovir-bez-nashyh-zusyl/ (bazhano yoho pratsiu) [in Ukrainian].

Matiazh, S., & Berezianska, A. (2013). Klasyfikatsiia tsinnostei ta tsinnisnykh oriientatsii osobystosti [Classification of values and value orientations of an individual]. *Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»] [Scientific papers [Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex],* 225, 213, 27-30 [in Ukrainian].

Myropolska, N. (2021). Khudozhni tsinnosti v zhyttievomu prostori starshoklasnykiv: do postanovky problemy [Artistic values in the living space of high school students: to the formulation of the problem]. *Mystetstvo ta osvita [Art and education],* 1, 10-14 [in Ukrainian].

Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku [About the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030]: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 30 veresnia 2019 roku № 722/2019. (2019). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text [in Ukrainian].

Senchenko, M. (2024). *Kontrol i falsyfikatsiia nauky. Inkvizytsiia vchenykh [Control and Falsification of Science. Inquisition of Scientists]*. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

Vyshnevskyi, O. (2010). *Ukrainskyi vykhovnyi ideal i natsionalnyi kharakter (vytoky, deformatsii i suchasni vyklyky) [Ukrainian educational ideal and national character (origins, deformations and modern challenges)]*. Drohobych: Vydavets Sviatoslav Surma [in Ukrainian].

Одержано 12.03.2025 р.

УДК 373.3.091.12+316.624.613.434
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331539

***Jolanta Flanz**, Skierniewice*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9422-888X

WIEDZA I DZIAŁANIA NAUCZYCIELI PODEJMOWANE WOBEC AGRESYWNYCH ZACHOWAŃ UCZNIÓW W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

We współczesnych polskich dokumentach oświatowych działalność wychowawczą szkoły zalicza się do podstawowych celów polityki oświatowej państwa, dlatego nauczyciele powinni prowadzić wczesną edukację dzieci w ten sposób, aby zachowywały się one zgodnie ze społecznymi normami. W tym artykule autorka przedstawia wyniki badań dotyczące wiedzy i działań nauczycieli wobec agresywnych zachowań uczniów w klasach I-III szkoły podstawowej. Zbadano: wiedzę nauczycieli na temat agresji uczniów klas 1-3, zachowania agresywne najczęściej przejawiane u tych uczniów, profilaktyczne i interwencyjne działania nauczyciela wobec agresji uczniów, współpracę nauczycieli w szkole w zakresie przeciwdziałania aktom agresji uczniów. Uzyskane wyniki badań są podstawą do podjęcia pilnych działań edukacyjnych skierowanych do nauczycieli, dotyczących ich wiedzy o agresji i pracy z uczniami agresywnymi.

***Słowa kluczowe**: zachowania agresywne uczniów; wiedza nauczycieli; działania nauczycieli.*

Wstęp. Działalność wychowawcza szkoły to jeden z podstawowych celów polityki oświatowej państwa, dlatego w dokumentach ministerialnych zalecono nauczycielom prowadzenie wczesnej edukacji dziecka w ten sposób, aby w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego osiągnęło ono między innymi:

- świadomość społecznie uznanych wartości,
- umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy z innymi osobami w atmosferze szacunku,
- umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują,

© J. Flanz, 2025

- umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy,
- umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...,* 2024, s. 7, 28).

Wszelkie trwałe zmiany w emocjonalno-wolicjonalnej sferze osobowości dziecka będą miały szanse zaistnieć tylko wtedy, gdy poczuje się ono w szkole bezpiecznie. Jednym z podstawowych praw człowieka – i ucznia - jest prawo do życia w poczuciu bezpieczeństwa; a nade wszystko w szkole: to prawo do życia bez upokorzeń i ciągłych represji ze strony otoczenia (Olweus, 1998, s. 54).

Zapewnienia dzieciom poczucia bezpieczeństwa oczekują, a wręcz żądają od nauczyciela rodzice tych dzieci. W szczególności dotyczy to dzieci w młodszym wieku szkolnym, które nie poradzą sobie w szkole bez osoby dorosłej. Rodzice posyłając dziecko do szkoły realizują nałożony przez państwo obowiązek szkolny, dlatego logicznym jest oczekiwanie, że nauczyciel jako osoba zaufania publicznego otoczy je wsparciem, opieką, obroni przed sytuacjami niebezpiecznymi, z którymi może ono się w niej zetknąć. Do najczęściej spotykanych przez uczniów aspołecznych zachowań w środowisku szkolnym należy agresja innych uczniów.

Analiza najnowszych badań i publikacji. Pojęcie agresji można rozpatrywać w zakresie różnych dziedzin nauki:

- w ujęciu psychologicznym:

agresja jest działaniem intencjonalnym, ukierunkowanym na zranienie lub sprawienie bólu (Akert i in., 1997, s. 497); jest działaniem zamierzonym, otwartym lub symbolicznym, zorientowanym na wyrządzenie szkody, straty, bólu. (Bandura, Walters, Feschbach, za: Ranschburg, 1993, s. 93).

- w ujęciu socjologicznym:

agresja to zachowanie impulsywne, niejednokrotnie o podłożu frustacyjnym, nacelowane na zadanie bólu, fizycznego lub psychicznego cierpienia, szkody komuś lub sobie (Olechnicki, & Załęcki, 2002, s. 15).

Badacze dodają, że w określonych warunkach agresja może przeradzać się w przemoc. Dzieje się tak wówczas, gdy ofiara agresji doświadcza negatywnych działań ze strony sprawcy agresji przez dłuższy czas (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 5).

Badania naukowe wykazały, że ponad połowa badanych uczniów szkół podstawowych potrafiła wskazać osoby stosujące przemoc i

ofiary przemocy, natomiast 20% respondentów jawnie przyznało się do dręczenia kolegów (Kliś, 2000); podobne wskazania uzyskano w późniejszych badaniach uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych: ponad 25% uczniów wskazywało siebie jako ofiary bądź sprawców dręczenia, ewentualnie odgrywało obie role naprzemiennie, w zależności od sytuacji społecznej (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk i Baczko-Dombi, 2011; cyt. za: Kossewska, 2014, s. 4).

Z innych badań wynika, że około 30% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym deklaruje doświadczanie przemocy w relacjach z rówieśnikami, a 10-20% przyznaje się do jej stosowania. Prześladowanie wywiera długotrwały negatywny wpływ na stan zdrowia zarówno ofiary, m. in.: obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w koncentracji, problemy ze snem, moczenie nocne, bóle głowy i brzucha, akty autoagresji, jak i prześladowcy: wieku dorosłym o wiele częściej angażuje się on w działania aspołeczne, w tym przestępcze (Smith, Sharp, 1994; Smith, 1991, s. 243-248; Olweus, 1993; Surzykiewicz, 2000; cyt. za: Borzucka-Sitkiewicz, 2008, s. 192). Zachowania agresywne dzieci oprócz bardzo silnego, negatywnego wpływu na inne osoby są względnie stabilne w czasie i konsekwentnie stanowią początek poważniejszych trudności, a nawet zaburzeń psychicznych (Grzegorzewska, 2015, s. 484).

Nasilenie zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży w dużej mierze zależy od wpływu środowiska szkolnego, ponieważ uczą się one używania agresji w relacjach społecznych od innych osób, szczególnie od osób dla nich znaczących, którymi są kolejno: rodzice, nauczyciele i wychowawcy, a także rówieśnicy (Bandura, Walters, cyt. za: Czemierowska-Koruba, 2015, s. 17).

Badania. W świetle przedstawionych informacji z literatury zasadne wydaje się zgłębienie tematu wiedzy i nauczycielskich działań podejmowanych wobec agresywnego zachowania uczniów niższych klas szkoły podstawowej. W tym celu przeprowadzono badania nauczycieli pracujących w niższych klasach szkoły podstawowej. Badania przeprowadzone w 2020 r. objęły grupę siedemdziesięciu nauczycieli z siedemnastu szkół w powiecie rawskim i skierniewickim województwa łódzkiego. Osoby ankietowane to kobiety wpisujące się we wszystkie stopnie awansu zawodowego. Badania zostały zrealizowane przez studentkę PUSB Sylwię Matysek w ramach pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem autorki. Zastosowano w nich

metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Promotor jest współautorem narzędzia badawczego.

Zbadano: wiedzę nauczycieli na temat agresji uczniów klas 1-3, zachowania agresywne najczęściej przejawiane u tych uczniów, profilaktyczne i interwencyjne działania nauczycieli wobec agresji uczniów, współpracę nauczycieli w szkole w zakresie przeciwdziałania następnym aktom agresji uczniów. Wyniki badań przedstawiono poniżej.

Wiedza nauczycieli na temat agresji uczniów klas I-III. Założono, że nauczyciele – osoby posiadające pedagogiczne, formalne kwalifikacje do podjęcia pracy w szkole posiadają wiedzę dotyczącą zagadnienia agresji, która może wystąpić u uczniów w pierwszym etapie edukacji. Będą umieli zatem rozpoznać charakterystyczne dla niej zaburzenia w społecznych zachowaniach ludzi. Poproszono ich, aby wskazali, jakie zachowania uczniów klas I-III uznają za agresywne. Zaproponowano czternaście przykładów werbalnych i fizycznych zachowań agresywnych. Pytanie miało charakter półotwarty wielokrotnego wyboru. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1.

Wiedza badanych nauczycieli na temat agresji wśród uczniów klas 1-3 (N=70)

Odpowiedzi nauczycieli / **Jakie zachowania uczniów klas I-III uznaje Pani za agresywne?**	**Liczba**	**Zestawienie procentowe**
kopanie	66	10,64
Bicie	64	10,32
popychanie	60	9,68
plucie w twarz	56	9,03
przezywanie	54	8,71
niszczenie rzeczy osoby atakowanej	51	8,23
wyśmiewanie	44	7,10
wyrywanie drugiej osobie przedmiotu z rąk	41	6,61
ośmieszanie	41	6,61
szczypanie	37	5,97
straszenie drugiej osoby	37	5,97
przedrzeźnianie	30	4,84
robienie niestosownych min	20	3,23
płacz, tupanie nogami	17	2,74
inne, jakie	2	0,32
Razem	**620**	**100,00**

Źródło: badania własne

Uzyskane dane empiryczne budzą głęboki niepokój. Żadne z przedstawionych zachowań nie zostało ujęte jako agresja przez wszystkich nauczycieli; nawet tak drastyczne jak kopanie (64 odpowiedzi), bicie (60) czy plucie w twarz (56). Nie wiadomo, jaka jest przyczyna takiego stanu rzeczy: wydaje się, że może nią być bagatelizowanie uczniowskich zachowań agresywnych przez nauczycieli lub ich obojętność na dziecięce postawy aspołeczne.

Cztery formy agresji uczniów, które uzyskały największą liczbę wskazań (39,67%) dotyczyły agresji fizycznej. Agresję słowną, niszczącą również psychikę człowieka, taką jak: przezywanie, wyśmiewanie, ośmieszanie, straszenie drugiej osoby kwalifikuje jako zachowania aspołeczne odpowiednio: 54, 44, 41, 37 badanych co stanowi 28,39% ogółu wskazań. Oznacza to, że nauczyciele, którzy nie traktują takich zachowań uczniowskich jako agresywne, prawdopodobnie będą zwlekali z udzieleniem ofiarom pomocy a sprawcom dadzą społeczne przyzwolenie na dalsze stosowanie przemocy.

Zachowania agresywne najczęściej przejawiane przez uczniów klas I-III. Nauczycieli zapytano o zachowania agresywne, które najczęściej przejawiają uczniowie niższych klas szkoły podstawowej. Spodziewano się, że respondenci najbardziej będą zauważać takie aspołeczne zachowania, które w najwyższym stopniu zaliczają do form agresji.

Zaproponowano czternaście przykładów zachowań agresywnych, takich samych jak w poprzednim pytaniu. Pytanie miało charakter półotwarty wielokrotnego wyboru. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Zachowania agresywne najczęściej przejawiane przez uczniów klas 1-3

Odpowiedzi nauczycieli / **Jakie zachowania agresywne najczęściej przejawiają uczniowie w szkole?**	**Liczba**	**Zestawienie procentowe**
popychanie	55	14,02
kopanie	47	10,32
przezywanie	47	9,68
bicie	33	9,03
wyśmiewanie	31	8,71
wyrywanie drugiej osobie przedmiotu z rąk	25	8,23
Szczypanie	19	7,10
Przedrzeźnianie	18	6,61

ośmieszanie	15	6,61
robienie niestosownych min	15	5,97
niszczenie rzeczy osoby atakowanej	11	5,97
plucie w twarz	9	4,84
straszenie drugiej osoby	5	3,23
płacz, tupanie nogami	5	2,74
inne, jakie	0	0,32
Razem	**335**	**100,00**

Źródło: badania własne

Z zebranych danych wynika, że najczęstszymi formami agresji wśród uczniów w klasach I-III, którą zauważają respondenci jest agresja fizyczna: popychanie, kopanie, bicie oraz słowna: przezywanie (odpowiednio 1, 2, 4 i 3 miejsce w wyborach). W dalszej kolejności obie formy agresji wymieniane są naprzemiennie. Można zauważyć tendencję, że w pierwszych czterech wskazaniach wiedza nauczycieli na temat zachowań agresywnych jest wysoce zbieżna z częstotliwością ich występowania w szkole. Można zatem zakładać, że nauczyciele zauważają te formy agresji, na które najbardziej są wyczuleni. Spodziewać się również można, że przy ich występowaniu szybciej zareagują i udzielą dzieciom pomocy. Ankietowani zauważają, że stosukowo często uczniowie przejawiają w szkole takie zachowania, jak: wyśmiewanie, wyrywanie drugiej osobie przedmiotów z rąk, szczypanie, przedrzeźnianie (odpowiednio: 5, 6, 7, 8 miejsce we wskazaniach), ale w ewidentnie mniejszej liczbie zaliczają je do zachowań agresywnych. Fakt ten może powodować niebezpieczne sytuacje, że nie udzielą ofierze agresji wsparcia na czas. Trudno oczekiwać, że pedagodzy w wystarczającym stopniu zareagują na zachowania, co do których aspołeczności sami nie są przekonani.

Profilaktyczne działania nauczycieli wobec agresji uczniów. W badaniach próbowano wyodrębnić czynności o charakterze profilaktycznym, jakie podejmują nauczyciele wobec dzieci w klasach I-III, aby zapobiegać ich agresywnym zachowaniom. W tym celu poproszono ankietowanych o wskazanie spośród siedmiu lub zaproponowanie takich działań. Pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru. Wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3.

Profilaktyczne działania nauczycieli wobec agresji uczniów

Odpowiedzi nauczycieli / Jakie działania Pani podejmuje, aby zapobiegać agresji wśród uczniów klas 1-3?	Liczba	Zestawienie procentowe
rozmowy z uczniami na temat agresji	69	23,87
stworzenie pozytywnego środowiska w szkole, ustalenie zasad, których uczniowie mają przestrzegać	52	17,99
utrzymywanie pozytywnych relacji z uczniami	47	16,26
nagradzanie uczniów za ich dobre zachowania	41	14,19
pedagogizacja rodziców	34	11,76
wprowadzenie dyscypliny	29	10,03
organizacja apeli dotyczących agresji	13	4,50
inne, jakie	4	1,38
Razem	**289**	**100,00**

Źródło: badania własne

Wyniki przeprowadzonych badań napawają optymizmem. Prawie wszyscy badani nauczyciele (69 osób, szkoda, że nie wszyscy) rozmawiają z uczniami na temat agresji aby zapobiec takim zachowaniom. Prawie 75% badanych osób respondentów dba o tworzenie pozytywnego środowiska w szkole i ustala (mam nadzieję, że wspólnie z uczniami) zasady, których mają oni przestrzegać. To mocne wskazanie, które poparte jest sporą liczbą wyborów (67,14% badanych, 16,26% ogółu wskazań), mówiących o tym, że respondenci dbają o utrzymywanie pozytywnych relacji z uczniami. Wydaje się, że jest to proces ciągły, który wymaga nieustannego zaangażowania wychowawczego respondentów. Ponad połowa badanych (58,57%) nagradza uczniów za ich dobre zachowania. Można zatem stwierdzić, że profilaktyczne działania nauczycieli wobec ewentualnych agresywnych zachowań uczniowskich koncentrują się na działaniach zgodnych z zaleceniami psychologii poznawczej, polegającymi na kształtowaniu własnych chęci, preferencji dzieci do zachowania się zgodnego z normami społecznymi. Uzupełniają je działaniami preferowanymi przez behawiorystów, zwolenników stosowania wobec jednostki wzmocnień o charakterze zewnętrznym. Można przyjąć, że gros działań nauczycieli jest skierowanych na pozytywne, wspierające kontakty z uczniami (72,31% ogółu wskazań). Aby zapobiegać wystąpieniu

agresji w szkole preferują oni kształtowanie postaw uczniowskich oparte na dobrowolności zachowań a nie na stosowaniu środków przymusu, dyscypliny. Szkoda, że niespełna połowa ankietowanych (48,57%) zaznacza, że rozmawia i poszerza wiedzę rodziców tych dzieci dotyczącą problematyki agresji rezygnując pośrednio ze wsparcia środowiska domowego w podejmowaniu wspólnych, ujednoliconych działań wychowawczych w tym zakresie.

Interwencyjne działania nauczycieli wobec aktów uczniowskiej agresji. Nauczyciel w szkole podejmuje nie tylko profilaktyczne czynności wychowawcze aby zapobiec uczniowskim zachowaniom agresywnym; powinien też reagować na akty agresji skoro się one w szkole pojawią. Przeanalizowano zatem działania pedagogów o charakterze interwencyjnym, jakie podejmują oni wobec aktów uczniowskiej agresji. Pytanie miało charakter otwarty, respondenci mogli udzielić swobodnych odpowiedzi. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4.

Interwencyjne działania nauczycieli wobec aktów uczniowskiej agresji

Odpowiedzi nauczycieli / **Jakie działania podejmuje Pani wobec aktu uczniowskiej agresji?**	**Liczba**	**Zestawienie procentowe**
indywidualne rozmowy z agresorem o sytuacji agresywnej	53	33,12
spotkanie i rozmowy indywidualne z rodzicami ucznia agresywnego	36	22,50
konsultacje ze specjalistami: pedagog szkolny	20	12,5
natychmiastowe przerwanie agresywnego zachowania	14	8,75
wyciąganie konsekwencji ze złego zachowania- negatywna ocena z zachowania	11	6,88
wezwanie dyrekcji	10	6,25
pedagogizacja rodziców	5	3,13
organizacja apeli dotycząca agresji uczniów klas 1-3	4	2,50
rozmowa z ofiarą, sprawdzenie źródła agresji, współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, współpraca z rodzicami	1	0,62
Razem	**160**	**100,00**

Źródło: badania własne

Z zebranych informacji wynika, że działania nauczycieli obejmują głównie sprawcę agresji a incydentalnie ofiarę. Proporcje odpowiedzi respondentów dotyczące rozmów ze stronami konfliktów 53:1 mówią same za siebie. Oznacza to, że nauczyciele praktycznie nie udzielają wsparcia i pomocy dziecku poszkodowanemu, a całą energię kierują na pracę z agresorem i jego otoczeniem. Trochę więcej, niż połowa ankietowanych decyduje się na rozmowę z rodzicami sprawców agresji, prawdopodobnie oczekując interwencji rodzicielskich skutkujących poprawą zachowania agresora. Niemal co trzeci z badanych konsultuje się w tych sprawach ze szkolnymi specjalistami: psychologiem, pedagogiem; co siódmy wzywa na pomoc dyrekcję co sugeruje, że akty agresji u uczniów w klasach 1-3 muszą przybierać drastyczną formę. Tylko 20% badanych deklaruje, że natychmiast przerywa negatywne zachowania dzieci co oznacza zapewne, że nauczyciele dowiadują się o agresji już po fakcie. Zaledwie 15,71% respondentów decyduje się na wyciąganie innych konsekwencji wobec agresora; zazwyczaj jest to negatywna ocena z zachowania. Pedagogizacja rodziców ma tu charakter marginalny. Niestety, w badanych szkołach dzieci-ofiary agresywnych zachowań innych uczniów nikną, są niewidzialne dla dorosłych. Nikt się nimi nie zajmuje.

Współpraca nauczycieli w szkole w zakresie przeciwdziałania agresji uczniów. Celem badań było również uzyskanie wiedzy dotyczącej tego z kim i w jaki sposób nauczyciele współpracują aby przeciwdziałać agresji uczniów. Respondentom zaproponowano pytanie półotwarte wielokrotnego wyboru, w którym mogli podawać sposoby współpracy. Wyniki przedstawia tabela 5.

Tabela 5.

Współpraca nauczycieli w szkole w zakresie przeciwdziałania agresji uczniów

Odpowiedzi nauczycieli **Z kim i w jaki sposób współpracuje Pani w celu przeciwdziałania agresji uczniów?**		**Liczba**	**Zestawienie procentowe**
z rodzicami, poprzez	Rozmowy	64	16,37
	Współpracę	29	7,41
	Pedagogizację	19	4,85
	rozmowy	30	7,67

z psychologiem, poprzez	wysłanie ucznia na indywidualną rozmowę	23	5,88
	prośbę o pomoc	15	3,83
	wysłanie ucznia agresywnego na zajęcia	13	3,32
	Współpracę	8	2,04
z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, poprzez	skierowanie ucznia agresywnego na badania	29	7,41
	umówienie rodzicom ucznia agresywnego spotkania w poradni	17	4,34
	stały kontakt, stosowanie się do zaleceń poradni	15	3,83
	uczestnictwo nauczycieli w szkoleniach	11	2,81
z innymi nauczycielami, poprzez	Rozmowy	31	7,92
	wymianę sposobów współpracy z uczniem agresywnym	18	4,60
	prośba o poradę	12	3,06
brak współpracy, indywidualne rozwiązywanie problemów, poprzez	indywidualne rozmowy z uczniem	37	9,46
	rozmowy z całą klasą na temat agresji	20	5,11
Razem		**391**	**100,00**

Źródło: badania własne

Analiza wyników dowodzi, że nauczyciele aby przeciwdziałać wystąpieniu agresji u uczniów najczęściej współpracują z rodzicami tych dzieci (28,64 wskazań). Jako sposoby współpracy wymieniają rozmowy, samą współpracę i pedagogizację. Nie precyzują, jaki charakter mają rozmowy; w świetle następnych wyborów można przypuszczać, że koncentrują się na poinformowaniu rodziców o aspołecznym zachowaniu dziecka i poszukiwaniu rozwiązania, a być może scedowaniu tych poszukiwań na nich właśnie. Niewielu z nich podkreśla współpracę z rodzicami zakładającą partnerskie kontakty, wspólnie podejmowane działania wychowawcze. Ponad 1/3 respondentów wymienia pedagogizację rodziców; szkoda, że prawdopodobnie dopiero po zachowaniach agresywnych ich dzieci.

Na drugim miejscu respondenci deklarują współpracę z psychologiem szkolnym najczęściej poprzez rozmowy dotyczące trudnej sytuacji lub poprzez wysyłanie agresywnego ucznia na indywidualną

rozmowę, prawdopodobnie jednorazową, ponieważ tylko 13 z nich dodaje, że posyła uczniów na zajęcia (terapię). Zaledwie w 15 wskazaniach nauczyciele przyznają, że proszą psychologa o pomoc nie precyzując o jaką (dla agresora?, dla siebie?). Incydentalnie deklarują regularną współpracę, która zakłada wielokrotność ich spotkań ze specjalistą. Odnoszę wrażenie, że kontaktom z psychologiem szkolnym przypisują rolę tylko interwencyjną; nie podejmują wspólnych działań. Być może obawiają się wglądu we własne sposoby prowadzenia dziecka w szkole.

Jako podmiot, z którym współpracują aby przeciwdziałać agresji uczniów respondenci wymieniają również poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Kontakty polegają głównie na kierowaniu do poradni uczniów agresywnych, rzadziej na umówieniu takiego spotkania rodzicom. Tylko w 11 wskazaniach deklarują udział w szkoleniach podnoszących ich kompetencje. Ostatnimi osobami, z którymi ankietowani współpracują przy zapobieganiu/eliminowaniu/osłabianiu zachowań agresywnych uczniów, są inni nauczyciele. Współpraca ta ma postać rozmów o charakterze ogólnym; niemal o połowę spada liczba respondentów, którzy wymieniają się swoimi sposobami na współpracę z uczniem agresywnym, a tylko w 12 wskazaniach udają się do innych pedagogów po porady. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że nauczyciele nie ujawniają wprost swoich kłopotów wychowawczych kolegom/koleżankom z pracy. Być może obawiają się krytyki i negatywnej oceny.

Badani udzielili również zaskakujących odpowiedzi informujących o tym, że nie współpracują z innymi przy przeciwdziałaniu przejawom agresji uczniowskiej. Oznajmili, że radzą sobie w tej kwestii sami, głównie rozmawiając indywidualnie z agresorem, lub z całą klasą o agresji. Dane te pozwalają przypuszczać, że albo badani oceniają wysoko swoje kompetencje wychowawcze, albo czują się zagrożeni lub osamotnieni w swoich działaniach, albo nie wierzą w skuteczność współpracy.

Podsumowanie. Przedstawione wyniki badań upoważniają do wyprowadzenia następujących wniosków:

1. Nauczyciele kojarzą zachowania agresywne uczniów głównie z agresją fizyczną i takie zachowania zauważają przede wszystkim w

szkole. Mniejsze znaczenie przywiązują do agresji psychicznej dzieci, co może skutkować nieodpowiednią pomocą udzielaną ofiarom agresji i utrwalaniem zachowań przemocowych szkolnych agresorów.

2. Działania profilaktyczne w zakresie agresji koncentrują na rozmowach i dobrych relacjach z uczniami, stworzeniu odpowiedniej atmosfery w klasie.

3. Podejmują działania interwencyjne obejmujące przede wszystkim sprawcę agresji, rzadko ofiarę.

4. Przy rozwiązywaniu problemów związanych z agresywnym zachowaniem uczniów współpracują głównie z rodzicami tych dzieci, w znacznej mierze pomijając specjalistów.

Uzyskane wyniki badań są podstawą do określenia rekomendacji, czyli podjęcia pilnych działań edukacyjnych skierowanych do nauczycieli, dotyczących ich wiedzy o agresji i pracy z uczniami z przejawami zachowań agresywnych.

Bibliografia

Akert, R. M., Aronson, E., & Wilson, T. D. (1997). *Psychologia społeczna, serce i umysł.* Poznań: Wyd. Zysk i S-Ka.

Borzucka-Sitkiewicz, K. (2008). Agresja jako zachowanie społeczne. *Chowanna,* 2, 191-201.

Czemierowska-Koruba, E. (2015). *Agresja i przemoc w szkole.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Grzegorzewska, I. (2015). Zachowania agresywne dzieci i młodzieży: Ujęcie kliniczno-rozwojowe. *Polskie Forum Psychologiczne,* 20, 4, 484-498. Retrieved from https://pfp.ukw.edu.pl/archive/article-full/259/grzegorzewska_zachowania_agresywne/

Kossewska, J. (2014) Dziecięca agresja a umiejętność mentalizowania. *Edukacja,* 2 (127), 21-36. Retrieved from https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/409065/PDF/2-2-kossewska-dziecieca-agresja-a-mentalizowanie.pdf

Olechnicki, K., & Załęcki, P. (2002). *Słownik socjologiczny.* Toruń: Graffiti BC

Olweus, D. (1998). *Mobbing – fala przemocy w szkole: Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Ransburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja.* Warszawa: WsiP.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. DZ. U. z 2024 r., poz. 996. (2024).

Jolanta Flanz

KNOWLEDGE AND ACTIONS OF TEACHERS TAKEN IN THE FACE OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN GRADES 1-3 OF PRIMARY SCHOOL

In contemporary Polish academic documents, the pedagogical activity of the school is included among the principal goals of the state's educational policy. Therefore, teachers should conduct early education of children so they behave according to social norms. In this article, the author presents the research results on teachers' knowledge and actions towards students' aggressive behaviour in grades 1-3 of primary school. The following issues were examined: teachers' knowledge about the aggression of students in grades 1-3, aggressive behaviour most often manifested in these students, preventive and interventional actions of teachers towards the aggression of students, and cooperation of teachers at school in the scope of counteracting acts of aggression of students. The obtained research results seem to be a reason to undertake urgent educational actions addressed to teachers, regarding their knowledge of aggression and work with aggressive students.

Keywords: *students' aggressive behaviour; teachers' knowledge; teachers' actions.*

Йоланта Фланц

ЗНАННЯ ТА ДІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИТУАЦІЯХ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ 1-3 КЛАСІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В експериментальній статті закцентовано увагу на тому, що згідно з польськими академічними документами вчителі мають здійснювати раннє навчання дітей так, щоб вони поводилися відповідно до соціальних норм. Авторка представляє результати дослідження щодо виявлення стану знань і дій учителів щодо агресивної поведінки учнів 1-3 класів початкової школи. Було схарактеризовано: знання вчителів про агресію учнів 1-3 класів; агресивну поведінку, що найчастіше проявляється в учнів; превентивні та інтервенційні дії вчителів щодо агресії школярів; а також співпрацю вчителів у школі з метою протидії проявам агресії дітей. Констатовано, що вчителі пов'язують агресивну поведінку учнів переважно з фізичною агресією, однак надають меншого значення психологічній агресії дітей, що може призвести до надання неналежної допомоги жертвам агресії та утвердження насильницької поведінки агресорів. Виявлено, що профілактичні заходи щодо запобіганню агресії – це переважно комунікація та добрі взаємини з учнями, забезпечення сприятливого психологічного клімату в класі. З'ясовано, що під час вирішення проблем, пов'язаних з агресивною поведінкою учнів, учителі переважно співпрацюють з батьками цих дітей, значною мірою минаючи фахівців. Отримані результати дослідження є основою для розробки рекомендацій, зокрема щодо вживання нагальних освітніх заходів, спрямованих на вчителів, на забезпечення їх знаннями з теорії і практики запобігання і подолання агресивної поведінки учнів.

Ключові слова: *агресивна поведінка учнів; знання вчителів; дії вчителів.*

Одержано 09.04.2025 р.

УДК 377.8.018.56:271.222-737(477)"1586/17"]:37.091.12.015.31:[17:111.852]
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331546

Олександр Лавріненко, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8673-319X

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ПЕРІОДУ РАННЬОГО НОВОГО ЧАСУ (XVI – XVII ст.)

Статтю присвячено історико-педагогічному аналізу сутності та специфіки етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів України в період Раннього нового часу (XVI – XVII ст.). Проаналізовано ряд документів, що дозволять беззаперечно стверджувати про важливість етико-естетичного складника в тогочасній системі професійної підготовки майбутніх наставників-учителів, зокрема в Острозькій, Львівській, Київській братських школах. Автор на основі історіографічного, логіко-системного аналізу обстоює ідею екстраполяції творчих надбань та історичного досвіду етико-естетичної підготовки майбутніх учителів XVI – XVII ст. в сучасну практику реформування освітньої галузі України.

Ключові слова*: етико-естетична підготовка; особистість учителя; Ранній новий час; братські школи підвищеного типу; педагогічна майстерність; морально-етичні якості; естетика живого слова.*

Постановка проблеми. Історія Раннього нового часу ознаменована надзвичайно потужним поступом педагогічної освіти, зокрема підготовки педагогічних кадрів. Творчі пошуки формування особистості наставників-учителів, що склалися в українських освітніх закладах XVI – XVII ст. відбувалися в непростій ситуації, коли українські землі потрапили під владу Польщі. Безумовно, ментальна відмінність української культури від польської перешкоджала планам Корони. Хоча власне в Ранній новий час відбувалися й позитивні тенденції, бо саме через Польщу в Україну проникали ідеї Відродження, Реформації та Контрреформації. Разом із тим стрімкого поширення на українських землях набувала західноєвропейська система освіти. В. Власов (2012), розмірковуючи про розвиток історії української культури від Середньовіччя до початку Новітньої доби, звертав увагу на той факт, що «За відсутності власної вищої школи

© О. Лавріненко, 2025

українці навчалися в європейських університетах, прилучалися до науки і мистецтва. Хвиля західноєвропейських культурних упливів не поглинула споконвічних традицій. Нове й старе в українській культурі мирно співіснувало, нашаровуючись одне на одне, внаслідок чого поставали унікальні культурні явища» (с. 35).

Особливої гостроти набула потреба національного самозбереження після Люблінської унії (1569 р.), бо саме ця подія спричинила піднесення української освіти і культури. О. Мустафін (2014), аналізуючи історичні події «справжньої історії Раннього нового часу», стверджує, що за умовами Люблінської унії була створена єдина держава, що дістала назву Річ Посполита обох народів (у перекладі з польської «річ посполита» означає «спільна справа» або «республіка»), а Литва і Польща при цьому зберігали власні кордони, окремі уряди, суди й скарбниці, однак у держави був єдиний сейм і одна грошова одиниця (с. 125). Власне за відсутності української держави освіта і культура залишалася єдиними галузями суспільного буття, де українці могли виборювати свою самобутність.

Варто відзначити, що період Раннього нового часу дослідники називають і «Українською козацькою добою». Т. Недосєкіна (2006), аналізуючи систему освіти в розглядуваний історичний період, звертає увагу на культурні особливості, зокрема на проблеми розвитку освіти, і відзначає, що «Однією з характерних рис української культури козацької доби (XVI – XVIII ст.) була зацікавленість суспільства в розвитку системи освіти. Як відомо, українська культура розвивалася в умовах протистояння католицької та православної церков, коли кожна зі сторін прагнула використати якомога більше засобів для посилення свого впливу. Результатом такого своєрідного «змагання» за розум і душі українців стала розгалужена мережа різноманітних шкіл» (с. 217).

В історії національної педагогіки відомий факт, коли грек із Сирії Павло Алепський, подорожуючи Україною і супроводжуючи свого батька – антиохійського Патріарха Макарія ІІІ у 1654 - 1656 рр. звернув неабияку увагу на високу культурність українського населення й це відобразив у нотатках (записниках із подорожі українськими землями). Власне у фундаментальному багатотомному науковому виданні «Історія України в документах і матеріалах» (1941), у третьому томі, присвяченому висвітленню питань історії

визвольної боротьби українського народу проти гніту шляхетської Польщі, наведений уривок з унікальних записок Павла Алепського: «По всій Козацькій землі ми помітили прегарну рису, що нас дуже дивувала: всі вони, за малими винятками, навіть здебільшого їхні жінки та дочки, вміють читати та знають порядок церковної служби та церковний спів. Крім того, священики навчають сиріт і не дозволяють, щоб вони тинялися неуками по вулицях» (с. 265).

Важливу роль у розвитку педагогічної освіти, зокрема підготовки вчительських кадрів епохи Раннього нового часу, а також у визволенні від національного і релігійного гніту українського народу відіграли братства. Це, перш за все, релігійно-просвітницькі організації, що виникали на теренах України в XVI - XVII ст. Дослідники історії розвитку національної педагогіки відзначають, що братства – це організації міського населення, а їхніми членами ставали ремісники і купці, яких об'єднувала ідея боротьби проти окатоличення українців. До братств приймалися особи православного віросповідання незалежно від національності, соціального чи майнового стану. В основі своєї діяльності братчики сповідували ідеологію просвітництва, а школа мала стати головним засобом цієї боротьби (Ісаєвич, 1966).

Існували братські школи двох типів: елементарного типу з розширеною навчальною програмою і підвищеного. Серед останніх слід виділити Львівську, Київську, Луцьку братські школи, Острозьку школу-академію. Можна з упевненістю стверджувати, що більшість випускників братських шкіл, зокрема підвищеного типу, отримували не лише загальну освіту, а й у подальшому обирали шлях просвітительства, присвятивши себе вчительській і наставницькій професії.

Розглядаючи проблеми підготовки вчительських кадрів у Ранній новий час, зокрема в системі освіти українських братських шкіл, варто звернути увагу на етико-естетичний складник такої підготовки, оскільки надзвичайно важливого значення, навіть пріоритетного, на відміну від більшості європейських шкіл, що також прагнули готувати наставника-вчителя, в українських братських школах чільне місце відводилося розвитку людських почуттів. Аналіз великої кількості джерел і стародруків того часу дозволяє стверджувати те, що саме у XVI – на початку XVII ст. педагогічна освіта переживала певний «ренесанс» розвитку

почуттєвої сфери людської життєдіяльності та життєтворчості. Теоретики і практики освітньої галузі України епохи Раннього нового часу достеменно розуміли, що в основу людського буття, всіх видів життєдіяльності й життєтворчості покладені почуття, бо їх розвиток і життєздатність підтримує волю й інтелект. Саме цьому історичному періоду притаманне філософське розуміння неможливості відмежування знань від почуттів, ба кожен індивід по-своєму позитивно чи негативно, але «опочуттєвлює» лише те сприймання інформації, яке наповнене певним смислом. Освітні програми братських шкіл були спрямовані на те, щоб майбутньому наставнику-вчителю, незалежно від предмета викладання, навчитися насичувати педагогічну дію і її суб'єктів – учнів і наставників-учителів позитивними естетичними почуттями. Певним взірцем етико-естетичної довершеності у братській школі був наставник-учитель (дидаскал), а учні (спудеї) у ставленні до нього мали одержати позитивні переживання. Період Раннього нового часу не випадково називають «ранньомодерним», бо саме в той час на перший план висувалося філософське осмислення проблеми відношень людини зі світом і проблеми спілкування людей між собою. А звідси – опанування науково-практичної естетики (науки про почуття) як одного з розділів філософії, а також розділу психології (психологічний досвід людини), що уможливлювало розуміння становлення почуттєво-емоційних і розумово-інтелектуальних взаємодій і відношень людини спочатку в повсякденному житті, у процесі колективних дій і спілкувань (починаючи з магічно-ритуальних), а потім і в цілеспрямованій пізнавальній практиці. Достеменно відомо, що естетика і етика є основоположними складниками людської духовності. Саме в українських братських школах підвищеного типу завдяки етико-естетичним началам процес освіти ставав для кожного учня необхідним, бажаним і радісним, бо існувало переконання: у радості людського буття найбільш повно виявляється свобідність. Радість – це, як правило, добро, краса і творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Етико-естетичні засади розвитку особистості майбутніх учителів репрезентовано в наукових дослідженнях О. Лук'янченко (2022, с. 202-205), О. Отич (2011, с. 46-58), Л. Хоружої (2021) та ін.

Особливий інтерес становлять стародруки з фонду рідкісної книги Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Це, зокрема, «Нариси з історії культурних рухів на Вкраїні та Білорусі в XVI – XVIII ст.» П. Савича (1929 р.); результати магістерського дослідження, проведеного ще в 1917 р. під назвою «Західно-руські школи XVI – XVIII ст. й окремі цензуровані сторінки були опубліковані в т. зв. «Нарисах» під егідою тодішньої Всеукраїнської академії наук. Автор досить ретельно й неупереджено здійснив науковий аналіз не лише культурних рухів після Берестейської церковної унії, а й цілісно висвітлив освітні практики розвитку братських шкіл та Академій на теренах України.

Цікавими, з огляду на дослідження проблематики становлення вітчизняної педагогічної освіти, стали наукові розвідки Б. Мітюрова. Унікальне видання «Розвиток педагогічної думки на Україні в XVI – XVII ст.» за редакції не менш відомого історика освіти А. Мазуркевича, що вийшло друком у видавництві «Радянська школа» в 1968 р., дозволяє прослідкувати національно-освітній поступ української педагогічної теорії і практики в епоху Раннього нового часу. Причому автор критично ставиться до відвертої радянської теорії, представниками якої були російські дослідники С. Голубєв, І. Малишевський, К. Харлампович та інші, які тенденційно заперечували український характер братських шкіл підвищеного типу (Мітюров, 1968).

На особливу увагу заслуговує енциклопедичне видання «Острозька академія XVI – XVII ст.» (1997) із фонду Музею-садиби академіка Івана Зязюна в селі Пашківка Ніжинського району, Чернігівської області. Це, по суті, перша фундаментальна праця про становлення та розвиток першого вищого навчального закладу Східної Європи – славнозвісної Острозької Академії XVI – XVII ст., а також морально-етичних засадничих принципів у підготовці педагогічних кадрів України ранньомодерного періоду.

Мета статті – аргументувати, обґрунтувати та розкрити сутність етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів у братських школах підвищеного типу періоду Раннього нового часу (XVI – XVII ст.) для їх творчого використання в контексті інноваційного розвитку освітньої галузі України.

Методи дослідження: *емпіричні* (джерелознавчий та історіографічний аналіз) з метою пошуку, обробки та інтерпретації стародруків і з'ясування сутності та специфіки етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів періоду Раннього нового часу в Україні; *контент-аналіз* – для виявлення змісту педагогічної освіти; *проблемно-генетичний* – для ретроспективного, логіко-системного висвітлення й реконструкції досвіду підготовки майбутніх наставників-учителів у братських школах підвищеного типу в історії України XVI – XVII ст.

Виклад основного матеріалу. Видатний український учений і філософ, академік І. Зязюн (1938 – 2014 рр.) неодноразово наголошував на тому, що «Своїм «самовключенням» у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим й актуалізує особистісну позицію учня» (Зязюн, 2008, с. 367). Іншими словами – педагог має навчитися досконалості впливу на три основоположні речі: інтелект, волю й почуття своїх вихованців.

В умовах сьогодення все гостріше перед національною системою підготовки педагогічних кадрів постає проблема розуміння педагогічної майстерності вчителя, бо незаперечним є той факт, що дії педагога-майстра завжди досконалі. Феномен педагогічної майстерності став певним індивідуальним внеском у педагогічну культуру українського суспільства. У величезної кількості вчителів України, які по праву можуть уважатися майстрами педагогічної і виховної справи, з'являється неповторна авторська система, свої послідовники, своя школа.

Можна вести мову також про певний учительський ідеал, бо наші уявлення про ідеального вчителя мають характеризуватися такими показниками, як висока моральність, методична довершеність, педагогічна грамотність, естетичність. Останній показник – естетичність, передбачає вміння вчителя включати у процес педагогічної діяльності-дії позитивні почуття прекрасного, рідше – комічного, наповнюючи педагогічну дію спонуканням кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії (Зязюн, 2008, с. 368).

Російсько-українська війна, економічні потрясіння, соціально-політичні й економічні процеси в Україні призвели у вітчизняній освіті до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного зубожіння самої людини. Усе очевиднішою стає гостра необхідність

здійснення невідкладних заходів щодо збереження нагромаджених українською школою та національною педагогічною наукою традицій і досвіду, бо ретельне вивчення історичного минулого, інтерпретація прогресивної педагогічної спадщини видатних теоретиків і практиків, які стояли біля витоків педагогічної освіти, системи підготовки педагогічних кадрів у закладах освіти України надзвичайно потрібне для обґрунтування методологічних і теоретичних концепцій, систем і технологій учіння, провідне місце серед яких у сучасних реаліях реформування освітньої галузі посідають педагогічні технології, покликані забезпечувати особистісний розвиток, саморозвиток і самовдосконалення вчителя, його етико-естетичну довершеність, професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, належний рівень педагогічної майстерності.

Проведені історико-педагогічний та історіографічний пошуки дозволили констатувати, що погляди на розвиток особистості вчителя-вихователя, зокрема на етико-естетичні складники в системі професійної підготовки, пройшли тривалий і складний шлях еволюції. Саме в період Раннього нового часу (XVI – XVII ст.) на теренах України склалися оригінальні традиції, що базувалися на освітніх і виховних системах Острозької, Львівської, Луцької та Київської братських шкіл підвищеного типу.

Аналіз соціокультурних підходів до проблеми етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів періоду Раннього нового часу свідчить, що ідеологічні течії реформації та гуманізму здійснили величезний вплив на українську систему підготовки педагогічних кадрів. Наприкінці XVI – на початку XVII ст. українські землі так чи інакше були в центрі реформаційних процесів, що відбувалися в країнах Західної Європи. В українському суспільстві домінувала думка про необхідність підготовки майбутніх наставників-учителів, які були б здатними до здійснення високоефективної, педагогічно вмотивованої і професійно-довершеної діяльності-дії.

Люблінська унія 1569 р., що фактично закріплювала панування польської шляхти над більшою територією України, поклала початок виникненню національно-визвольних рухів проти католицьких загарбників. Власне Унія відкрила широкий доступ до освіти і шкільництва єзуїтам і, як наслідок, стала грізним руйнівним фактором для українського народу та його культурних

надбань, бо польська шляхта та єзуїти з великою запопадливістю стали насаджувати католицизм в українських землях, прикриваючись Брестським актом 1596 р. За підтримки польських керманичів єзуїти взялись за організацію широкої шкільної мережі на українських та білоруських землях. Уже на початку XVI ст. католицькі духівники відкривають у межах тогочасної Білорусії та Західної України католицькі приходські (парафіяльні) школи, у яких навчали читанню, письму, латинській мові та арифметиці.

На боротьбу проти посилення окатоличування виступають литовці-протестанти та православні білоруси й українці. Протестантські школи виникають спочатку в м. Вільно, а потім у Бресті (1562 р.), Мінську (1569 р.), Вітебську (1562 р.), Полоцьку, Слуцьку, Несвіжі та інших містах. Щодо українських земель, то проти польсько-католицького гніту створювались організації – братства, до складу яких вступало міське населення – ремісники, купці, запорізьке козацтво, селяни й дрібнопомісні дворяни. Починали діяти братські школи, які покликані були протистояти католицьким польським навчальним закладам.

У 1576 р. князь К. Острозький (1526 – 1608 рр.) заснував на Волині в м. Острозі культурно-освітній центр. До організаційної структури Острозького освітнього закладу, що проіснував до 1636 р., входили: колегія, літературно-науковий гурток, бібліотека і друкарня (впродовж 1677 – 1682 рр. друкарню очолював легендарний український першодрукар Іван Федоров (р. н. невідомий – 1583 рр.). За своєю суттю – це була перша вища школа європейського зразка на українських землях та згодом отримала назву академії. Виходячи з прагматичних інтересів пригнобленої національної культури, Острозька школа, зокрема її освітня, видавнича і культурно-виховна діяльність, відіграла велику роль в історії освіти та педагогічної думки не лише України, а й Європи. За твердженнями І. Марченка (1961) « В Острозькій школі викладали грецьку, латинську, польську, слов’яно-руську мови, а також філософію, риторику й інші ”вільні науки”» (с. 118).

З перших років заснування Острозької школи на посаду ректора був призначений відомий уже в той час церковний діяч, учений і педагог, особистість якого нерозривно пов’язана з історією цього освітнього закладу, – Герасим Смотрицький (р. н. невідомий – 1594 рр.). Як керівник і духовний наставник, Г. Смотрицький велике значення приділяв питанням добору педагогічних

кадрів, які здатні продемонструвати належний рівень володіння комплексом загальнолюдських, морально-етичних і естетико довершених рис особистості, аби ефективно впливати на загальнонауковий і духовний розвиток своїх вихованців.

Естетичний складник у професійній підготовці випускників Острозької школи займав чільне місце, оскільки саме звідси отримав поширення феномен так званого «острозького наспіву» – культурного явища Раннього нового часу, що характеризується, зокрема, переходом музичної писемності України в XVI ст. з безлінійної (візантійського типу нотації) до латинської, (західноєвропейської моделі лінійного письма) (Пасічник та ін., 1997, с. 102). Готуючи випускників до церковної, вчительської та громадсько-просвітницької діяльності, викладачі Острозької школи великого значення надавали вивченню, творчому опануванню азів музичного мистецтва і хорового співу як засобам гуманізації особистості, розвитку кращих професійних рис наставника-вчителя, духівника і майбутнього громадянина.

Етична довершеність випускників Острозької школи полягала в осягненні ідей ренесансно-гуманістичного світогляду. Учні та вчителі освітнього закладу були спрямовані на поступову переорієнтацію від теоцентризму до антропоцентризму, а також на сповідування ідей єдності земного і небесного світів, духовного та тілесного начал. У центрі їхнього гуманістичного світогляду була ідея самоцінності людини. Піднесення ролі індивідуальних рис людини вельми позначилось на творчості учасників Острозького науково-літературного гуртка. Діяльність Острозького культурного центру збагатила не лише культуру українців, а й культуру східнослов'янських народів.

Першу братську школу в м. Львові засновано 1586 р. при Успенському братстві. Ініціаторами створення освітнього закладу стали міщани, члени братства Ю. Рогатинець (1555 – 1609 рр.) та Д. Красовський (роки життя невідомі), а також культурно-освітні діячі Стефан (1570 – 1621 рр.) та Лаврентій (1550 – 1634 рр.) Зизанії. Варто відзначити, що український історик педагогіки М. Демков (1895) (російська пропаганда вважає його своїм, хоча вчений лише дванадцять років викладав у росії, а майже все його життя і творчість пройшли в Україні), досліджуючи роль Львівської братської школи в поширенні педагогічної науки та підготовці вчительських кадрів, зазначав: «Львівська школа

деякий час була поширювачем просвіти по всій південно-західній Росії, відігравала роль almae matris для південно-західних шкіл, бо щедро забезпечувала їх учителями і навчальними посібниками» (с. 144). Звідси можемо з упевненістю стверджувати, що Львівська братська школа стала одним із перших українських закладів освіти, що готували педагогічні кадри і була осередком становлення й розвитку педагогічної науки.

Для дослідників етико-естетичних складників професійної підготовки майбутніх наставників-учителів важливим документом є Статут Львівської братської школи, написаний грецькою мовою і перекладений на слов'янську мову 1586 р. під назвою «Порядок шкільний». Цей документ відрізнявся не лише демократичністю, а й ґрунтовно визначав етичні основи шкільного життя: вимоги до вчителя, ставлення педагогів до учнів, проблеми субординації та дисципліни тощо. Аналізуючи «Порядок шкільний», слід акцентувати увагу на тому, що вимоги до вчителя були надзвичайно високі. Братства з величезною відповідальність здійснювали добір педагогів, а також дбали про їхній професіоналізм, майстерність володіння вчительським ремеслом, високі моральні якості особистості. Від учителів братських шкіл вимагалася насамперед здатність прищеплювати своїм вихованцям навички дотримання правил етичної моралі (у школі, на вулиці, вдома), а також професійні вміння впливу на процес виховання, що полягав у набутті таких рис, як повага до старших, до батьків, до близьких. Статут зобов'язував наставників-учителів щосуботи та щонеділі проводити етичні бесіди з учнями, навчаючи їх основ «Чистих юнацьких звичаїв»: як вони повинні поводитися на службі в церкві, у сімейному колі, як зберігати спокійність і цнотливість, бути завжди слухняними й чемними, покірними і вихованими, демонструючи різні чесноти та доброчесність (Лавріненко, 2009, с. 141).

Писемні джерела періоду Раннього нового часу дозволяють стверджувати, що саме у Львівській братській школі освітній і виховний процес забезпечували викладачі, які на власному прикладі, з високим рівнем майстерності педагогічної дії, формували у вихованців морально-етичні чесноти, естетичні смаки, готуючи їх не лише до суспільного життя, а й до майбутньої професійної діяльності. Важливо відзначити той факт, що одним із провідних складників педагогічної діяльності будь-якого вчителя братської школи стало майстерне володіння естетикою словесної дії. Про

вишуканість і естетичну обрамленість мови навчителів писав видатний церковний діяч, дидаскал і просвітник К. (Транквіліон) Ставровецький (1581 – 1646 рр.) у численних філософсько-педагогічних творах, порівнюючи мову проповідника і наставника-вчителя, що має бути «прикрашена солодкими дієсловами» і «сповнена правдою». «Живе слово, збагачене емоціями і пристрастями, звернуте безпосередньо до слухачів, високе ораторське мистецтво вчителів і пастирів, глибина їхньої думки й почуттів перетворюють мову не лише на літературне явище, але й на зброю в боротьбі зі злом, за моральне вдосконалення суспільства», – відзначав К. Ставровецький (*Українська педагогіка в персоналіях*, 2005, с. 93).

Естетичний складник у педагогічній системі Львівської братської школи був домінантним, зокрема особлива увага приділялась музичній освіті. Спів уважався одним із провідних занять. Для того, аби потрапити на навчання до освітнього закладу, слід пройти певний відбір. Пильну увагу дидаскали школи звертали на голос вступника, тембр і дикцію, а також на слух. Обов'язковим у закладі був учнівський церковний хор, причому братства на власні кошти утримували учителів співів (регентів) і вчителів гри на музичних інструментах. Кращі учні, які виявляли музичні таланти, заохочувалися незначною грошовою платнею, почасти їжею й одягом. Можна стверджувати, що у братських школах підвищеного типу створювалися всі умови для розвитку творчої обдарованості підростаючого покоління (Лавріненко, 2009, с. 97).

Значною подією в розвитку педагогічної освіти України за доби Раннього нового часу стало відкриття в м. Києві при Богоявленській церкві братської школи. Ініціаторами створення закладу була група вчених монахів на чолі з архімандритом Є. Плетенецьким (1550 – 1624 рр.). Більшість дослідників історії української педагогіки відзначають, що Київська братська школа була відкрита в 1615 р., проте окремі джерела, спираючись на вцілілі в монастирських документах виписки з «Міських книг Київського воєводства», свідчать, що цей заклад освіти почав свою діяльність із 1594 р. і мав деяку відмінність від інших братських шкіл підвищеного типу (Збандуто, 1946, с. 61).

Статут Київської братської школи, затверджений у 1620 р., містив майже ідентичні положення і структурні компоненти за зразком Статуту Львівської братської школи. Першим керівником

закладу (ректором) став Йов (Іов) Борецький (1560 – 1631 рр.) – неперевершено-освічений дидаскал, який досконало володів слов'янською, грецькою, латинською та польською мовами. Ректор, керуючись Статутом, висував достатньо високі етико-етичні вимоги до вчителів та учнів, бо Київська братська школа мала бути взірцем дотримання порядку та благочестя. Учням заборонялось без відома наставників учиняти будь-які дії, що суперечать установленим нормам і правилам як у школі, так і за її межами, зокрема укладати між собою різного роду угоди, закладати речі, купляти чи продавати, здійснювати торгові операції, відвідувати бенкети, брати участь у непристойних зібраннях, підтримувати стосунки з неблагонадійними особами тощо. Аналізуючи Статут Київської братської школи, С. Збандуто (1946) звертав увагу на виховання таких морально-етичних якостей, як ввічливість і повага до старших, відзначаючи: «Зустрічаючи осіб «зацних» (поважних) як духовного, так і світського станів, учень повинен був зняти головний убір і шанобливо вклонитися. В будь-якому товаристві учень мав утримуватися від непристойних вчинків і нескромних жартів. У місцях загального користування та громадських установах вихованцю слід було завжди дотримуватися благоговійної тиші» (с. 62).

Якщо аналізувати етико-естетичні засади розвитку особистості учнів Київської братської школи в Ранній новий час, то варто звернути увагу на культурне середовище закладу, що прагнув сформувати естетичний досвід своїх вихованців через етичне й естетичне ставлення до дійсності, до культури свого народу, до рідного слова через різні види й жанри мистецтва. Ідеї естетичної культури були покладені в основу «Алфавіту духовного», написаного одним із фундаторів Київської школи І. Копинським (р. н. невідомий – 1640 рр.). Цей твір присвячено проблемам людини, її моральному, духовному та розумовому вихованню. С. Фарина (2005) наголошує: «Антропоцентричні ідеї, які містяться в цьому творі, майже дослівно перегукуються з відповідними місцями з "Повчання дітям" давньокиївського князя Володимира Мономаха (1053 – 1125 рр.)» (с. 57).

Щодо естетичних чинників становлення особистості учнів школи, то варто відзначити, що вчителі зазвичай працювали не тільки в школі, а й були священнослужителями церкви. Усвідомлюючи, що власне релігійна культура одухотворює особу

й людські відносини, вони організовували учнівські хори, що брали безпосередню участь у службах Божих. Наставник покликаний був сформувати у вихованців постановку голосу, вишукану дикцію, професійне дихання, естетично виразні манери триматися перед аудиторією, досконалі вміння виголошувати релігійну проповідь, навчальний матеріал, і, як наслідок, викликати у слухачів позитивні естетичні почуття. Для Раннього нового часу характерною є специфічна тенденція – у братських школах підвищеного типу великого значення надавалося співам з виробленням специфічної, відповідно до вродженого голосу та тембру, манери виконання. Так, у Київській школі ще до того часу, як вона стала називатися Київським колегіумом, набув поширення партесний (багатоголосний) спів на 4, 6, 8 голосів. Вихованці закладу організовували так звані співочі артілі, що запам'ятовувалися жителям м. Києва і прилеглих територій професійним виконанням церковних піснеспівів і декламацією віршів. Відомі факти, коли навіть уніати намагалися переманити найобдарованіших співаків із числа випускників Київської братської школи.

Про естетично досконалий церковний спів учнів братських шкіл писала В. Антонюк (2001), наводячи слова архідиякона П. Алепського (1627 – 1669 рр.): «Ніщо так не вражало нас, як краса маленьких хлопчиків та їхні співи, що виконувалися у гармонії із старшими співаками. Від звучання дитячих голосів колихалися гори й долини» (с. 23).

Етико-естетичні норми були покладені в основу неофіційного писемного твору під назвою «Шкільна благопристойність», що згодом став узагальненням педагогічної творчості багатьох дидаскалів періоду Раннього нового часу. Він складений у формі діалогу між наставником-учителем та окремим учнем. Акцентуємо увагу на тому, що власне морально-етичні принципи поведінки, були виокремлені в цьому творі через педагогічні особливості спілкування з дитиною, професійні обов'язки вчителів, їхній вияв благопристойності й тактовності, через особливості взаємин між батьками і дітьми. «Шкільна благопристойність» відображала неформальний характер стосунків, аніж це було передбачено Статутами братських шкіл. Так, цікаві проблеми регулювання стриманості наставників щодо мирських утіх, бо вважалося, що вчитель не має демонструвати учням «надлишок» у

вживанні напоїв і різноманітних страв, а повсякчас зосереджуватися на виконанні заповідей Божих (Лавріненко, 2009, с. 100).

З огляду на етико-естетичну майстерність та її формування у братських школах України досліджуваного періоду, відомі факти про те, що навчителі мали значний запас народних математичних знань, знали безліч загадок, віршованих задач, на основі яких навчали учнів основ математичного рахунку. Педагоги зобов'язані були майстерно володіти прийомами впливу на особистість дитини через усну народну творчість і декламацію віршів. Випускники шкіл, які присвятили своє життя освітній справі, у переважній більшості вміли професійно малювати, вишукано грати на декількох музичних інструментах, виконувати світські й релігійні музичні твори. Естетична довершеність учителя полягала в умінні передати свій мистецький досвід дітям, а більш заможні батьки за додаткову плату наймали педагогів, аби вони в приватному порядку навчали мистецтва їхніх дітей. Водночас наставники-вчителі повсякчас демонстрували жителям міст і сіл майстерність виконання церковних творів, обрядово-релігійних пісень, народних і побутових піснеспівів, виступаючи в ролі організаторів вертепів, інтермедій, своєрідних театральних вистав. Така подвижницька діяльність сприяла формуванню високих морально-етичних рис учнів як під час навчання у братських школах, так і в повсякденному житті.

П. Мазур (2005) наводить відомості про специфічні етичні правила-настанови для учнів, що були вироблені впродовж тривалого часу: «1). Входиш до школи, поклонись на всі боки, все зайве сховай, щоб кожен тебе похвалив, а вчитель полюбив. 2). Змолоду не лінуйся і до науки пристань, чому навчишся в юності, те знадобиться у старості. 3). Не бігай без причини під час шкільної години. 4). Слухай учителя свого, знайдеш багато розумного в нього. 5). Говори те, що завчив, а не порожні байки. 6). Добра кожному бажай і чим можеш – допомагай. 7). Завжди сторонись того, що викликає лихі пригоди, з чого виникає сварка. 8). Як прийдеш у дім рідний, зроби поклон усім повний, усе поклади на місце, що вивчив – розкажи» (с. 107).

В Україні періоду Раннього нового часу (XVI – середина XVII ст.) діяло близько тридцяти братських шкіл підвищеного типу: у Львові, Кам'янці-Подільському, Дрогобичі, Луцьку, Києві, Рогатині та інших містах і містечках. Ці школи ставали не лише

своєрідними осередками боротьби українського народу проти єзуїтсько-католицької експансії, а й виразниками найефективнішого виховного впливу, що виявлявся у виборі своєрідної міри й форми, з одного боку, а з іншого, – сприймання й естетичного переживання цього впливу суб'єктами процесу учіння і виховання. Випускники українських братських шкіл підвищеного типу оволодівали культурою поведінки – дисциплінованістю, дотриманням релігійних і світських норм і правил співіснування, професійними переконаннями і звичками тощо. Вироблені критерії моральної та етичної вихованості в братських школах підвищеного типу стали дієвим підґрунтям для освітньо-виховної діяльності Академій на теренах України початку XVIII ст.

Висновки. Отже, історико-педагогічний аналіз етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів періоду Раннього нового часу (XVI – XVII ст.) дозволив констатувати, що українські братства в розглядуваний історичний період достатньо професійно й виважено підходили до питань добору педагогів, дбали про їхній професіоналізм, майстерність володіння педагогічним ремеслом, високі морально-етичні риси особистості.

Комплексний аналіз Статутів братських шкіл підвищеного типу, творчої спадщини наставників-учителів і церковно-освітніх діячів періоду Раннього нового часу дозволив виокремити провідні вимоги до особистості вчителя, його фахової, духовно-моральної спрямованості та естетичної довершеності:

- як особистість, учитель мав бути виразником і взірцем християнських чеснот, бо власне вимогами до морально-етичних якостей дидаскала розпочинаються і закінчуються всі Статути братських шкіл;
- українське суспільство досліджуваного періоду вимагало від майбутніх осіб, які служитимуть справі освіти і виховання, оволодіти такими провідними педагогічними вміннями: саморегуляція психологічного стану; дотримання педагогічного такту у спілкуванні зі своїми вихованцями, батьками, громадою тощо;
- випускники братських шкіл підвищеного типу, які обирали педагогічний фах, мали усвідомлювати відповідальність за дотримання морально-етичних чеснот своїх вихованців, а звідси – не лише досконало володіти предметом викладання, а й бути обізнаним у філософії, риториці, піїтиці, гомілетиці, елементах дидактики і психології;

- в українських братських школах підвищеного типу доби Раннього нового часу яскраво прослідковувався взаємозв'язок морального й естетичного виховання, зокрема особлива увага учителів спрямовувалася на ті сфери діяльності, у яких естетичне й етичне найтісніше пов'язані. Це насамперед мистецтво, що через призму творчо мислячого суб'єкта відображало дійсність у її людській і соціальній значущості;
- наставник братської школи мав досконало володіти естетикою живого слова: виразністю, основами голосоведіння, переконливістю, силою, інтонацією та іншими мовними й позамовними засобами для формування духовного світу вихованців, здатності викликати в аудиторії естетичні переживання прекрасного, піднесеного, героїчного, комічного, трагічного;
- у процесі розвитку особистості майбутній учитель повинен був послуговуватися набутим естетичним досвідом, вправно володіти музичним інструментом, елементами диригування, постановки голосу, естетикою режисури педагогічної дії.

Перспективи подальших досліджень. У сучасних суспільно-економічних реаліях, що зумовили пошук нових освітніх концепцій, етико-естетичній підготовці майбутніх учителів, на превеликий жаль, не відводиться належної уваги. В освітньому процесі педагогічних вишів питома вага етико-естетичного складника незначна і потребує розробки, вдосконалення, впровадження.

Реформування закладів вищої педагогічної освіти сьогодні нагально потребує екстраполяції прогресивних надбань національної освітньої галузі, зокрема в царині етико-естетичних засад розвитку особистості майбутніх учителів, їхньої педагогічної майстерності. Необхідно звернути увагу на специфічні особливості формування їхнього естетичного досвіду в системі професійної підготовки: естетичного ставлення до дійсності, чутливості, моральності, естетичних потреб, емоцій і почуттів, смаків і поглядів.

Як засвідчує історичний досвід, будь-який учитель, який покликаний впливати на інтелект, почуття і волю своїх вихованців, має бути естетично вихованим, сповідуючи норми суспільної моралі, що виявляються в поведінковій активності, нерозривно пов'язаній із громадянською позицією, відданістю ідеалам україно-, людино-, дитиноцентризму. Тож потребують осмислення й подальшого науково-теоретичного обґрунтування проблеми

естетизації освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах домінування цифрових технологій, необхідності підготовки майбутніх учителів, здатних до найактивнішої участі у творенні прекрасного, забезпеченні максимального різнобічного розвитку здібностей і особистісних рис молодого покоління.

Список використаної літератури

Антонюк, В. (2001). *Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект:* монографія. Київ: Українська ідея.

Власов, В. С. (2012). *Історія української культури від середньовіччя до початку новітньої доби:* навчальний посібник до курсу за вибором для 10–11 класів. Київ: Педагогічна думка.

Демков, М. І. (1895). *Історія руської педагогії*. Ревель: Типографія «Ревельських відомостей».

Збандуто, С. Ф. (1946). Киевская академия XVI – XVIII ст. *Советская педагогика,* 7, 59-75.

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії:* монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Ісаєвич, Я. Д. (1966). *Братства та їх роль у розвитку української культури XVI - XVIII ст.* Київ: Наук. думка.

Історія України в документах і матеріалах. (Т. III). (1941). Київ: АН УРСР.

Лавріненко, О. (2009). *Історія педагогічної майстерності.* Київ: СПД Богданова А. М.

Лук'янченко, О. (2022). Естетичні засади формування іміджу майбутнього вчителя. *Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 47, том 3, с. 202-205.* Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://aphn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_3/32.pdf

Мазур, П. (2005). Українська школа доби Ренесансу. *Директор школи. Україна,* 1/2, 97-115.

Марченко, М. І. (1961). *Історія української культури з найдавніших часів до середини XVII ст.* Київ: Рад. школа.

Мітюров, Б. (1968). *Розвиток педагогічної думки на Україні в XVI – XVII ст.* Київ: Рад. школа.

Мустафін, О. Р. (2014). *Справжня історія Раннього Нового часу*. Харків: Фоліо.

Недосєкіна, Т. В. (2006). Система освіти в Україні у XVI – XVIII століттях. *Козацька спадщина*, 3, 217-221. Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dspace.nbuv.gov.ua./bitstream/handle/123456789/90869/20-Nedosyekina.pdf?sequence=1

Отич, О. (2011). Естетичні та етичні засади особистісного розвитку педагога. *Естетика і етика педагогічної дії,* 1, 46-58. Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/560/1/Otych.pdf

Пасічник, І., Ковальський, М., Атаманенко, А., Бондарчук, Я., Кулаковський, П., Ясіновський, Ю. (Ред. колегія). (1997). *Острозька Академія XVI – XVII ст.: енциклопедичне видання*. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія».

Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. (Кн. 1: X – XIX ст.). (2005). Київ: Либідь.

Фарина, С. Я. (2005). Соціокультурні передумови формування української національної еліти наприкінці XVI – на початку XVII століть. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2, 52-57.

Хоружа, Л., Новак, М. Формування професійної етики викладача вищої школи у процесі розв'язання педагогічних задач. *Молодий вчений,* 10 (98), 296-298. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-61.

Oleksandr Lavrinenko

ETHICAL AND AESTHETIC PRINCIPLES OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINE IN THE EARLY MODERN PERIOD (XVI - XVII CENTURIES)

The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the essence and specifics of the ethical and aesthetic principles of the development of the personality of future teachers of Ukraine in the early modern times (XVI-XVII centuries). Based on the historiographical analysis of literature and old prints, the author proves the thesis that due to the urgent need for self-preservation and self-development of the Ukrainian nation, the need to combat Catholic expansion, Ukrainian educational institutions trained highly educated, moral, ethical, and aesthetically perfect mentors-teachers. Significant progress in the problems of ethical and aesthetic principles of the development of the mentor-teacher's personality was made by Ukrainian brotherhoods that opened schools of an advanced type in the cities of Ostroh, Lviv, Lutsk, Kyiv, and others. As shown in the text of the article, the fraternal schools were distinguished not only by their democracy, but also sought to instill in their graduates, future figures of church and secular education, the traditions of the Ukrainian people, moral and ethical traits that distinguished the Ukrainian ethnic group from other ethnic groups, based on the best European traditions of education and upbringing.

The article analyzes a number of documents that allow us to state unequivocally the importance of the ethical and aesthetic component in the system of professional training of future mentors-teachers of that time. In particular, the Statute of the Lviv Brotherhood School (1586), the Statute of the Kyiv Brotherhood School (1620), as well as the written monuments "Spiritual Alphabet" and "School Decency" characterize the significant progress of the fraternal schools of the early modern era in Ukraine in terms of aesthetic skills of graduates, their moral and ethical perfection in interaction with students, parents, residents of cities and villages of Ukraine of that time.

The author of the article advocates the idea of extrapolating the creative achievements and historical experience of ethical and aesthetic training of future teachers of the sixteenth and seventeenth centuries into the modern practice of reforming the educational sector of Ukraine, in particular the need to introduce elements of music and performing arts, recitation, and mastery of the aesthetics of the living word into the system of vocational education to form a high level of pedagogical skills, improve the ethical and aesthetic experience of the modern teacher.

Keywords: *ethical and aesthetic training, teacher's personality, early modern times, fraternal schools of an advanced type, pedagogical skills, moral and ethical qualities, aesthetics of the living word.*

References

Antoniuk, V. (2001). *Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohichnyi aspekt [Ukrainian vocal school: ethnocultural aspect]:* monohrafiia. Kyiv: Ukrainska ideia [in Ukrainian].

Demkov, M. I. (1895). *Istoriia rosiiskoi pedahohii [History of Russian pedagogy]*. Revel: Typohrafiia «Revelskykh vidomostei».

Faryna, S. Ya. (2005). Sotsiokulturni peredumovy formuvannia ukrainskoi natsionalnoi elity naprykintsi XVI – na pochatku XVII stolit [Sociocultural prerequisites for the formation of the Ukrainian national elite in the late 16th and early 17th centuries]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy [Theory and practice of social systems management],* 2, 52-57 [in Ukrainian].

Isaievych, Ya. D. (1966). *Bratstva ta yikh rol u rozvytku ukrainskoi kultury XVI - XVIII st. [Brotherhoods and their role in the development of Ukrainian culture in the 16th-18th centuries]*. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian].

Istoriia Ukrainy v dokumentakh i materialakh [History of Ukraine in documents and materials]. (Vol. III). (1941). Kyiv: AN URSR [in Ukrainian].

Khoruzha, L., & Novak, M. Formuvannia profesiinoi etyky vykladacha vyshchoi shkoly u protsesi rozviazannia pedahohichnykh zadach [Formation of professional ethics of a higher school teacher in the process of solving pedagogical problems]. *Molodyi vchenyi [Young scientist],* 10 (98), 296-298. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-61 [in Ukrainian].

Lavrinenko, O. (2009). *Istoriia pedahohichnoi maisternosti [History of pedagogical excellence]*. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].

Luk'ianchenko, O. (2022). Estetychni zasady formuvannia imidzhu maibutnoho vchytelia [Aesthetic principles of forming the image of a future teacher]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues of the Humanities],* 47, 3, 202-205. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://aphn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_3/32.pdf [in Ukrainian].

Marchenko, M. I. (1961). *Istoriia ukrainskoi kultury z naidavnishykh chasiv do seredyny XVII st. [History of Ukrainian culture from ancient times to the middle of the 17th century]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

Mazur, P. (2005). Ukrainska shkola doby Renesansu [Ukrainian School of the Renaissance]. *Dyrektor shkoly. Ukraina [Director of School. Ukraine],* 1/2, 97-115 [in Ukrainian].

Mitiurov, B. (1968). *Rozvytok pedahohichnoi dumky na Ukraini v XVI – XVII st. [The development of pedagogical thought in Ukraine in the 16th – 17th centuries]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

Mustafin, O. R. (2014). *Spravzhnia istoriia Rannoho Novoho chasu [The true History of the Early Modern period]*. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

Nedosiekina, T. V. (2006). Systema osvity v Ukraini u XVI – XVIII stolittiakh [The education system in Ukraine in the 16th – 18th centuries]. *Kozatska spadshchyna [Cossack heritage],* 3, 217-221. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ http://dspace.nbuv.gov.ua./bitstream/handle/123456789/90869/20-Nedosyekina.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

Otych, O. (2011). Estetychni ta etychni zasady osobystisnoho rozvytku pedahoha [Aesthetic and ethics principles of the teacher's personal development]. *Estetyka I etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action],* 1, 46-58. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/560/1/Otych.pdf [in Ukrainian].

Pasichnyk, I., Kovalskyi, M., Atamanenko, A., Bondarchuk, Ya., Kulakovskyi, P., & Yasinovskyi, Yu. (Eds.). (1997). *Ostrozka Akademiia XVI – XVII st.: entsyklopedychne vydannia [Ostroh Academy of the 16th – 17th centuries: encyclopedic edition]*. Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].

Ukrainska pedahohika v personaliiakh [Ukrainian pedagogy in personalities]: u 2 kn.: navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. (Book 1: X – XIX st.). (2005). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Vlasov, V. S. (2012). *Istoriia ukrainskoi kultury vid serednovichchia do pochatku novitnoi doby [History of Ukrainian culture from the Middle Ages to the beginning of the modern era]:* navchalnyi posibnyk do kursu za vyborom dlia 10–11 klasiv. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

Zbanduto, S. F. (1946). Kyevskaia akademyia XVI – XVIII st. [Kyiv Academy of the 16th - 18th centuries]. *Sovetskaia pedahohyka [Soviet pedagogy]*, 7, 59-75 [in Russian].

Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]:* monohrafiia. Cherkasy: Vyd-vo ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

Одержано 28.02.2025 р.

УДК 37.014 (09) “1916/1917”
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331562

Ірина Діденко, *м. Київ*
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-2047-7239
Ольга Павленко, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3233-6361
Юлія Святюк, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8343-1890

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ НА ОСВІТЯНСЬКИХ З’ЇЗДАХ У ЧЕРНІГОВІ ТА КИЄВІ В 1916 – 1917 РОКАХ

Статтю присвячено вивченню трьох освітянських з’їздів, які відбулися в Україні в 1916 – 1917 роках. Вивчення досвіду перебудови освіти під час воєнних дій і бурхливих трансформацій у суспільстві надає актуальності даному історико-педагогічному дослідженню. Основними здобутками зазначеного періоду були такі: провідне завдання школи – виховання всебічно розвиненої і гармонійної особистості (ідея виховуючого навчання); запровадження формувального оцінювання; скасування заохочень і покарань як методів виховання; акцент трудового і фізичного виховання зміщувався на виховання волі; естетичного виховання – на розвиток художнього смаку і творчих здібностей; делегати порушували питання національного виховання, українізації шкіл і дитиноцентричності освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: *освітянські з’їзди; естетичне виховання; моральне виховання; національне виховання; сімейне виховання; трудове виховання; фізичне виховання.*

Постановка проблеми. Останнім часом проблеми виховання набувають все більшої актуальності, особливо ситуація загострилася після 2020 року через перехід до дистанційного навчання під час пандемії, що употужнило значущість сімейного виховання. Через військову агресію у 2014 році постала проблема вдосконалення національно-патріотичного і морального виховання, а повномасштабне вторгнення у 2022 році зумовило важливість проблем підтримки здоров’я дітей, зокрема ментального, через фізичне, естетичне і трудове виховання. Названі вище напрями виховання стали пріоритетом держави, про що свідчать офіційні документи, які регламентують стратегічні напрями їхньої реалізації, а саме: Сімейний кодекс України (2002), Наказ

© І. Діденко, О. Павленко, Ю. Святюк, 2025

Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» (2004), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки» (2020) та «Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року», Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2023). Отже, у часи турбулентності проблеми виховання набувають нового значення, вирішення яких є запитом суспільства щодо підготовки наступного покоління до відбудови держави у повоєнний час.

Безперечно, розв’язання зазначеної проблеми не є простим і потребує комплексних заходів, а також ґрунтовного вивчення вже набутого досвіду. І тут на допомогу можуть прийти напрацювання педагогів минулого щодо проблем виховання. У цьому контексті особливої ваги набувають освітянські з’їзди початку ХХ століття, під час яких педагоги системно підходили до розв’язання проблем виховання, а їхні ідеї залишаються актуальними і можуть бути використані сучасними освітянами. Крім того, сама ідея педагогічних з’їздів може бути доцільною для впровадження у ХХІ столітті: з’їзди дозволяли викладачам із найвіддаленіших регіонів зустрітися з провідними освітянами, ознайомитися із сучасними методами і прийомами, пройти тренінги, більш того, всі учасники з’їздів могли поділитися проблемами, з якими вони стикалися на місцях, отримати пораду від фахівців або колегіально знайти оптимальне рішення проблемних питань, саме такий демократичний формат обговорення сприяв реформуванню освіти і виховання не «згори-вниз», а навпаки, «знизу-вгору», що надавало більшої практичності й дієвості резолюціям, прийнятим під час освітянських з’їздів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У даному дослідженні ми спиралися на власний науковий пошук і на роботи дослідників педагогічних з'їздів як окремого явища, так і в контексті дослідження педагогічної думки другої половини XIX століття – першої половини XX століття: І. Албул (2015), В. Борисенко (2011), В. Вдовенко (2005), І. Добрянський (1998), О. Друганова (2014), С. Сірополко (2001), І. Зайченко (2013). Ми проаналізували роботи з проблем виховання таких дослідників, як С. Золотухіна (1994) (виховуюче навчання), О. Донченко (2005) (естетичне виховання), Г. Котломанітова (2007) (релігійне виховання), І. Кучинська (2009) (виховання громадянськості), З. Нагачевська (1995) (українське суспільне виховання), а також з інших питань виховання – Н. Туренко (2014), Л. Єршова (2015), С. Якименко (2015) і Ю. Лавринчук (2015).

У нашому дослідженні вперше до наукового обліку введено «Звіт про з'їзд інспекторів народних і вищих навчальних училищ Чернігівської губернії, що відбувся у Чернігові 14-18 квітня 1916 року» (Делекторський, 1916).

Мета статті – вивчити досвід вирішення проблем виховання під час трьох українських педагогічних з'їздів, які відбулися в Чернігові та Києві у 1916-1917 роках.

Методи дослідження. Відповідно до поставленої мети були використані такі методи: зіставлення, аналіз і синтез, узагальнення, історико-педагогічний, ретроспективний, хронологічний, порівняльно-змістовний. Вони дозволили дослідити історичне надбання педагогічної науки в динаміці, визначити зміст, напрями роботи освітянських з'їздів, узагальнити їхній досвід у вирішенні питань виховання молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. Основу нашого історико-педагогічного дослідження складають автентичні матеріали «Звіту про з'їзд інспекторів народних і вищих навчальних училищ Чернігівської губернії, що відбувся у Чернігові 14-18 квітня 1916 року», які були опубліковані під редакцією Ф. Делекторського після завершення педагогічного заходу. Натепер першоджерело зберігається в Державній науковій архівній бібліотеці в Києві. Цінність матеріалів полягає в тому, що вони висвітлюють основні зрушення в освіті в період бурхливих трансформацій у суспільстві,

спричинених соціальною, економічною і політичною кризою. Висловлені на з'їзді пропозиції та ідеї визначили освітні пріоритети в наступні десятиліття. Нижче проаналізуємо проблеми виховання молодого покоління, що обговорювалися учасниками зібрання.

14-18 квітня 1916 року в Чернігові проходив з'їзд інспекторів народних і вищих початкових училищ, який відзначився широким колом проблем виховання, котрі порушували освітяни – делегати з'їзду. Провідним завданням педагогів було визначення «кінцевої мети виховання». Вони вважали, що її досягнення можливе тільки через співпрацю школи і родини, а також через виховуюче навчання (Делекторський, 1916, с. 4-5).

Якщо раніше основною функцією школи вважалося навчання учнів, то саме під час цього з'їзду педагоги зробили акцент на виховній ролі школи на засадах домінування загальнолюдських цінностей і справедливості (Делекторський, 1916, с. 13-14). Основною рисою, яку мала розвивати школа, визначено «альтруїзм», коли дитина в майбутньому буде готова, як «добрий громадянин своєї держави», поступитися своїми особистими інтересами заради інтересів суспільства і країни (Делекторський, 1916, с. 5). Важливу роль у вирішенні цього завдання освітяни відводили релігійному вихованню, де законовчитель мав би не тільки виховувати повагу до Слова Божого й головних цінностей християнства, а також розвивати патріотизм, дисципліну, готовність стати на захист своєї держави, суспільства, справедливості тощо (Делекторський, 1916, с. 7).

Для досягнення зазначеної мети педагоги запропонували відмовитися від бальної системи оцінювання на користь формувального оцінювання (відгуки, поради щодо покращення), що сприяло б виникненню довіри між учнями і школою. На думку делегатів, на дисципліну в класі здебільшого впливають не зовнішні чинники, а внутрішня мотивація учнів, тому було запропоновано скасування системи покарань і заохочень, що також мало б оздоровити відносини між родиною і школою та допомогти налаштувати їхню співпрацю. Зближення сім'ї та школи освітяни вбачали в удосконаленні естетичного виховання через організацію так званого «розумного дозвілля», як-то: літературно-музичні вечори, де учні, їхні батьки і навіть учителі

декламували вірші, співали, ставили спектаклі; через різноманітні екскурсії, взаємодопомогу школярів тощо. Покращення естетичного виховання сприяло б формуванню гармонійно і всебічно розвинутої особистості з вишуканими естетичними смаками, відчуттям прекрасного, чуттєвістю, що загалом покращувало б її характер (Делекторський, 1916, с. 7, 23-24). Наголошувалось на важливості створення батьківських комітетів, які декілька разів на рік мали б збиратися і обговорювати з учителями питання, як школа і родина можуть вплинути на подолання труднощів у навчально-виховному процесі (Делекторський, 1916, с. 17-18).

На думку учасників з'їзду, школа мала б стати «стійкою і послідовною» у своїх прагненнях, але водночас більш «гуманною». Наприклад, не ставити тавро на дітях, які вважалися «зіпсованими», а давати їм шанс на виправлення, бачити їхній позитивний потенціал, «добрі якості» і всіляко їм про це нагадувати під час бесід і заходів, поступово стимулюючи їх до виправлення (Делекторський, 1916, с. 6-9). Проте освітяни вважали, що якщо такі педагогічні прийоми не спрацюють і діти не стануть на шлях виправлення, то через певний час їх потрібно буде переводити до «спеціальних закладів для розумово відсталих дітей», оскільки інакше вони будуть шкодити навчально-виховному процесу (Делекторський, 1916, с. 15).

Делегати з'їзду особливо наголошували на важливості трудового виховання і ручної праці для розвитку охайності, самодіяльності, уваги й формування звички до праці у школярів (Делекторський, 1916, с. 25).

Вагомим напрямом виховання молодого покоління, на думку педагогів, мало стати фізичне виховання, яке послуговувалося розбудові співпраці між родиною і школою, а також між різними навчальними закладами. Для розвитку даного напряму було запропоновано організовувати спортивні свята для учнів і їхніх батьків, спортивні змагання між різними школами, відкривати гімнастичні зали та ігрові майданчики на свіжому повітрі (Делекторський, 1916).

Лютнева революція 1917 року та повалення царського режиму дало поштовх до демократизації суспільства, чим миттєво скористалися освітяни, які 5-6 квітня 1917 року провели Перший

Всеукраїнський з'їзд у м. Києві. Проблеми виховання на з'їзді розглядалися тільки в контексті націоналізації освіти і виховання. Делегати нарешті змогли говорити не лише про доцільність викладання рідною мовою в початкових класах, а й порушити питання про українізацію освітньо-виховного процесу в Україні (Гаєвська, 2008; Зайченко, 2013).

Обговорення гострих проблем освіти продовжено під час Другого Всеукраїнського з'їзду, який відбувся в Києві 10-12 серпня того ж року. Педагоги розглядали національне виховання учнів у контексті їхнього природнього розвитку через ознайомлення з рідною мовою та звичаями свого народу, а також через спостереження за навколишнім життям у рідному місті, селі (Зайченко, 2013).

Акцент в естетичному вихованні зміщувався з вивчення творів і видів мистецтва на розвиток творчих здібностей і талантів школярів. Освітяни відстоювали принципи трудової школи, проте зауважували, що трудове виховання – це не навчання дитини якогось ремесла, а скоріше розвиток її волі через посильну працю. Щодо фізичного виховання, то делегати з'їзду також більше акцентували увагу на розвитку волі, ніж на спортивній підготовці дітей. На цьому з'їзді порушувалось питання дитиноцентричності, коли навчально-виховний процес відбувається навколо дитини та для реалізації її інтересів, а виховання здійснюється природно під час навчання (Зайченко, 2013, с. 384-385).

У ході з'їзду педагоги розглянули план проєкту єдиної української школи, який був запропонований Товариством шкільної освіти (Зайченко, 2013, с. 358). Згідно з цим планом головним завданням нової школи визначалось саме виховання, а не навчання дитини.

Висновки. Отже, вивчення матеріалів педагогічних з'їздів зазначеного періоду є актуальним для сучасної освіти, тому що вони проходили під час Першої Світової війни, а також у добу великих соціальних трансформацій і перебудов, що можна порівняти з об'єктивними труднощами сьогодення, зумовленими воєнним станом. Наприклад, теза, що однією з головних цілей виховання є досягнення гармонії соціального й особистісного,

коли у справжнього громадянина держави альтруїзм превалює над егоїзмом, зараз є питанням виживання нашої нації і збереження нашої державності в умовах військової агресії.

Вагомими є теоретичні надбання з'їздів, що пов'язані з обґрунтуванням і подальшим розвитком принципу виховуючого навчання, коли роль школи не вбачається виключно у передаванні знань учням, а в гармонійному всебічному розвитку особистості, яка розуміє, що таке справедливість і відданість, має естетичний смак, є фізично і ментально здоровою, привчена до суспільно-корисної праці.

Важливим результатом роботи з'їздів стало усвідомлення єдності школи та сім'ї, які мають іти пліч-о-пліч у питаннях виховання, тоді останнє набуває системного й цілісного впливу на розвиток дітей. Цінним внеском делегатів з'їздів стали пропозиції щодо організації взаємодії родини та школи, як-то: культурні й спортивні заходи, екскурсії, скасування системи покарань і заохочень, гуманне ставлення до «складних» учнів тощо. Такі ініціативи мають неабиякий вплив на розуміння ролі сучасної школи та родинного виховання на розвиток дітей у наші часи турбулентності, коли школа й сім'я мають виступити єдиним фронтом, щоб виховати достойних громадян своєї країни, на чию долю випаде честь відбудови держави в повоєнний час.

Вирішальним надбанням роботи перших Всеукраїнських з'їздів були якісні зміни у підходах до українізації навчально-виховного процесу в школах. Якщо під час освітянських з'їздів кінця XIX століття – нульових років XX століття питання рідної (української) мови викладання порушувалося радше задля полегшення сприйняття дитиною навчального матеріалу на зрозумілій їй мові, то саме під час з'їздів 1916-1917 років роль української мови і культури вже розглядалася як рушійна сила розвитку національної самосвідомості й національної ідентичності. Саме ці здобутки набувають виняткової актуальності за сучасної доби, коли наша країна бореться із зовнішнім агресором, кінцевою метою якого є знищення української нації, самосвідомості, ідентичності.

Перспективи подальших досліджень. Серед перспектив подальших досліджень можна зазначити вивчення динаміки розгляду проблем виховання під час наступних освітянських з'їздів: як змінювалися акценти, які питання набували більшої значущості, які резолюції з'їздів були втілені в життя, реалізація яких рішень зазнала невдач і чому.

Список використаної літератури

Албул, І. В., Гоменюк, О. О., Балдинюк, О. Д. та ін. (2015). *Педагогічно-просвітницька діяльність громадських організацій України (друга половина XIX – початок XX століття)*: монографія. Умань: ФОП Жовтий.

Борисенко, В. Й. (2011). *Боротьба демократичних сил за народну освіту в Україні 60 – 90-х років XIX ст*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Вдовенко, В. В. (2005). *Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861-1920 рр.).* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Гаєвська, Л. (2008). *Управління загальною середньою освітою в Україні (кінець XIX – початок XX ст.).* Умань: СПД Жовтий.

Делекторський, Ф. І. (Ред.). (1916). *Звіт про з'їзд інспекторів народних і вищих навчальних училищ Чернігівської губернії, що відбувся у Чернігові 14-18 квітня 1916 року*. Чернігів: Типографія Губернського Земства.

Добрянський, І. А., Постолатій, В. В. (1998). *Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.).* Кіровоград: ТОВ «Факір».

Донченко, О. В. (2005). *Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX – початок XX ст.).* (Дис. канд. пед. наук). Харків.

Друганова, О. М., Туренко, Н. М. (2014). *Внесок інтелігенції Слобідського краю у вирішення проблем виховання дітей дошкільного віку, збереження й зміцнення їхнього здоров'я (історико-педагогічний аспект)*: монографія. Харків: НТМТ.

Єршова, Л. (2015). *Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи*: монографія. Житомир: Вид-ць Євенок О. О.

Зайченко, І. В. (2013). *Освіта і педагогічна думка в Україні у XIX – на початку XX ст*. Київ: ТОВ ЦП «КОМПРИНТ».

Закон України «Про вищу освіту». (2014). Взято з http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556–18.

Закон України «Про освіту». (2017). Взято з http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19.

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». (2023). *Відомості Верховної Ради*, 46, ст. V116. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

Закон України «Про фізичну культуру і спорт». (1994). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808–12.

Золотухіна, С. Т. (1994). *Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України:* навчальний посібник для студентів педагогічних закладів. Харків: ХДПУ.

Котломанітова, Г. О. (2007). *Релігійне виховання в історії шкільної освіти України (60-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.).* (Дис. канд. пед. наук). Полтава.

Кучинська, І. О. (2009). *Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.).* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Нагачевська, З. І. (1995). *Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 – 1939 роки).* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України № 151/11 від 25.02.2004. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text

Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки: постанова Кабінету Міністрів України (2020) № 932 від 9 жовтня 2020 р. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text

Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України: постанова Кабінету Міністрів України (2021) № 673 від 30 червня 2021 р. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text

Сімейний кодекс України. (2002). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text

Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Друге видання. Львів: Афіша.

Якименко, С. І., Лавренчук, Ю. М. (2015). *Гуманістичні ідеї в педагогічній спадщині М.І.Пирогова та М.О.Корфа: порівняльний аналіз*. Київ Видавничий дім «Слово».

Iryna Didenko, Olha Pavlenko, Yuliia Sviatiuk

EDUCATIONAL ISSUES DISCUSSED AT THE EDUCATIONAL CONGRESSES HELD IN CHERNIHIV AND KYIV IN 1916-1917

This article is devoted to the study of three educational congresses that took place in Ukraine during 1916-1917. This period is characterized by hostilities, vivid societal transformations, and, as a result, crucial changes in the educational system. It is what gives relevance to this historical and pedagogical study today when we experience essential changes in Ukrainian education, which are due to martial law, changes in public life, and reform of school education. Analysis of literature and primary sources showed that during this period, educators at these congresses identified the education of a comprehensively developed and harmonious personality as the priority task of the school. They introduced the idea of educational training and emphasized the importance of school and family collaboration. Moreover, they discussed the introduction of formative assessment and the abolition of a "stick and carrot" approach as a method of education. Delegates of pedagogical congresses pointed out the following issues: importance of labor education through feasible work for the development of the will; physical education through constant physical exercises in the fresh air and the gymnasium, through participation in sports holidays, but the emphasis was more on the development of the will than on the development of sports abilities; national education through acquaintance with the customs and traditions of their people, and the Ukrainianization of schools; aesthetic education through the development of creative abilities and artistic taste. Teachers raised the issue of the child-centered educational process during this period.

Keywords: *aesthetic education; moral education; national education; educational congresses; family education; labor education; physical education.*

References

Albul, I. V., Homeniuk, O. O., & Baldyniuk, O. D. et al. (2015). *Pedahohichno-prosvitnytska dialnist hromadskykh organisatsii Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Pedagogical and educational activities of NGOs in Ukraine (late 19th century – early 20th century)]*: monorafiia. Uman: FOP Zhovtyi [in Ukrainian].

Borysenko, V. Y. (2011). *Borotba demokratychnykh syl za narodnu osvitu v Ukraini 60-90-kh rokiv XIX st. [Struggling of democratic forces for people's education in 60-90-ties 19th century]*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Hayevska, L. (2008). *Upravlinnia zahalnoiu serednioiu osvitoiu v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX st.) [Management of basic secondary education in Ukraine (late 19th – early 20th centuries)]*. Uman: SPD Zhovtyi [in Ukrainian].

Delektorskyi, F. I. (Ed.). (1916). *Zvit pro zizd inspektoriv narodnykh i vyshchykh navchalnykh uchylyshch Chernihivskoi hubernii, shcho vidbuvsia u Chernihovi 14-18 kvitnia 1916 roku [Report on the Congress of the inspectors of the people's and high vocational schools of Chernihiv hubernia, that was conducted in Chernihiv on 14-18 1916]*. Chernihiv: Typohrafia Hubernskoho Zemstva [in Ukrainian].

Dobrianskyi, I. A., & Postolatii, V. V. (1998). *Hromadska ta pryvatna initsiatyva v rozvytku osvity Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX st.) [Civil and private initiatives in Ukrainian education development (late 19th – early 20th centuries)]*. Kirovohrad: TOV "Fakir" [in Ukrainian].

Donchenko, O. V. (2005). *Problema estetychnoho vykhovannia ditey doshkilnoho viku v pedahohichniy dumtsi Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX st.) [Problems of aesthetic education of pre-school children in the pedagogical science of Ukraine (late 19th – early 20th centuries)]*. (PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].

Druhanova, O. M., & Turenko, N. M. (2014). *Vnesok intelihentsii Slobidskoho kraiu u vyrishennia problem vykhovannia ditey doshkilnoho viku y zmitsnennia yikhnioo zdorovia (istoryko-pedahohichnyi aspect) [The impact of the educated people of the Slobidskiy region into the solution of educational problems of pre-school children, maintaining and improving their health (historical and pedagogical aspect)]*: monohrafiia. Kharkiv: NTMT [in Ukrainian].

Kotlomanitove, H. O. (2007). *Relihiyne vykhovannia v istorii shkilnoi osvity Ukrainy (60-ti roky XIX st. 30-ti roky XX st.) [Religious education in the history of a school education of Ukraine (60-ies of 19th – 30-ies of 20 centuries)]*. (PhD diss.). Poltava[in Ukrainian].

Kuchynska, I. O. (2009). *Vykhovannia hromadianskosti v Ukraini (druga polovyna XIX – XX st/) [Development of citizenship (second half of 19th – 20th centuries)]*. Kamianets-Podilskii: Kamianets-Podilskii National University named after Ivan Ohiienko [in Ukrainian].

Nahachevska, Z. I. (1995). *Stanovlennia I rozvytok ukrainskoho suspilno-doshkilnoho vykhovannia v Skhidnii Halitcyni (1869 – 1939 roky) [Establishing and development of Ukrainian social pre-school education in Eastern Halitchyna (1869 – 1939]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Kontseptsii khudozhnio-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta v pozashkilnykh zakladakh [About confirmation of the Concept of artistic and aesthetic education of the students of basic secondary education institutions and extra-curricular institutions]: nakaz Ministerstva osvity I nauky Ukrainy 151/11 vid 25.02.2004. (2004). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia planu dii shchodo realizatsii Stratehii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na 2020-2025 roky [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About the confirmation of the plan of the implementation of the Strategy of national and

patriotic education for 2020-2025]: postanova Kabinetu ministriv Ukrainy 932 vid 9 October 2020. (2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsiliovoi sotsialnoi program natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku ta vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy» [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About the confirmation of the State target social programme of national and patriotic education for the period till 2025 and about introducing changes for certain Decrees of the Cabinet of Ministers of Ukraine]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy 673 vid 30 chervnia 2021 r. (2021). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Simeinyi kodeks Ukrainy [Family Code of Ukraine]. (2002). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text [in Ukrainian].

Siropolko, S. (2001). *Istoria osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]*. Lviv: Afisha [in Ukrainian].

Vdovenko, V. V. (2005). *Problemy pochatkovoii osvity Ukrainy v roboti pedahohichnykh zyizdiv (1861 – 1920 rr.) [Problems of primary education of Ukraine on the agenda of pedagogical congresses (1861 – 1920)]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Yakymenko, S. I., & Lavrenchuk, Yu. M. (2015). *Humanistychni idei v pedahohichnii spadshyni M.I. Pyrohova ta M.O. Korfa: porivnialnyi analiz [Humanistic ideas in the pedagogical heritage of M.I. Pyrohov and M.O. Korf: comparative analysisз*. Kyiv; Vydavnychyi dim «Slovo» [in Ukrainian].

Yershova, L. (2015). *Transformatsiia vykhovnoho idealu v Ukraini (XIX – pochatok XX stolittia) [Transformation of the educational ideal in Ukraine (19 – early 20 centuries)]:* monohrafiia. Zhytomyr: Vydavets Yevhenok O.O. [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «About Higher Education»]. (2014). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556–18 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «About Education»]. (2017). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19[in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» [The Law of Ukraine «About the main pronciples of establishing of Ukrainian national and civil identity»]. (2023). *Vedomosti Verkhovnoi Rady [Information from the Verkhovna Rada]*, 46, art. 116. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro fisychnu kulturu i sport» [The Law of Ukraine «About Physical education and sport»] (1994). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808–12 [in Ukrainian].

Zaychenko, I. V. (2013). *Osvita I pedahohichna dumka v Ukraini u XIX – na pochatku XX st. [Education and pedagogical science in 19th – early 20th centuries]*. Kyiv: TOV TSP «KOMPRINT» [in Ukrainian].

Zolotukhina, S. T. (1994). *Rozvytok idei vykhovuiuchoho navchannia v istorii pedahohichnoi dumky ta v practytsi Ukrainy [Development of the idea of educational studying in the history of pedagogical science and in practice in Ukraine]:* navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh zakladiv. Kharkiv: KhDPu [in Ukrainian].

Одержано 25.03.2025 р.

УДК 373.2.015.31:179.3]:821(477)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331571

Олена Гнізділова, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7706-2427

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДБАЙЛИВОГО І ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТВАРИН

У статті розглядається виховний потенціал сучасної української художньої літератури у формуванні гуманного, дбайливого та відповідального ставлення до тварин у дітей старшого дошкільного віку. Акцент зроблено на здатності художнього слова впливати на емоційно-моральну сферу дитини. Проаналізовано художні твори сучасних авторів, які мають яскраво виражену етико-гуманістичну спрямованість. У статті проаналізовано сучасні освітньо-виховні ініціативи, зокрема проєкт «Біоетика» фонду Happy Paw, який використовує літературні тексти для розвитку гуманного світогляду дітей. Розглянуто ефективність аудіоказок і віршів як засобів формування емпатії в дошкільників. Зроблено висновок, що сучасна українська дитяча література є ефективним інструментом виховання чуйної, відповідальної та морально зрілої особистості, здатної до доброчинної поведінки і свідомого ставлення до тварин.

Ключові слова: *художня література; чуйність; емпатія; гуманне ставлення; тварини; сучасна українська дитяча література; відповідальність.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних глобальних викликів, серед яких дегуманізація, руйнування традиційних моральних орієнтирів і знецінення природи, література знову набуває статусу потужного виховного засобу. Зокрема, сучасна українська література відіграє важливу роль у формуванні ціннісного ставлення до живої природи, а особливо – до тварин як частини нашого довкілля та духовного світу. Література здавна виконує виховну функцію. Через художній образ, метафору, конфлікт, вона здатна не лише інформувати, а й формувати емоційно-моральну сферу особистості. У творах українських письменників XXI століття простежується тенденція до поглиблення теми відповідального співіснування з природою, включно з тваринами, які постають не як об’єкти, а як суб’єкти морального ставлення.

© О. Гнізділова, 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виховання гуманного ставлення до тварин засобами літератури не є новою темою в педагогіці та психології. Ще у XVII столітті Дж. Локк наголошував на необхідності формування чуйного ставлення до живих істот із раннього віку, вбачаючи в цьому фундамент майбутньої моральності особистості.

Питання виховання гуманного ставлення до тварин засобами художньої літератури має глибоке коріння в українській педагогічній думці. Одним із перших, хто порушив це питання в педагогічному контексті, був В. Сухомлинський, який у своїх творах і педагогічних працях наголошував на необхідності формування в дітей емоційної чутливості, уміння співпереживати, любові до всього живого. У своїх творах В. Сухомлинський через художнє слово вводить дитину в світ моральних виборів, де тварини постають не лише як герої оповідей, а як об'єкти морального ставлення. Він переконливо доводив, що любов до природи, зокрема до тварин, є невід'ємною складовою виховання справжньої людини з великої літери.

Теоретичний і практичний аспекти формування відповідального ставлення до природного довкілля розкрито у працях таких українських учених, як Ганна Бєлєнька, Наталія Горопаха, Неллі Лисенко, Зоя Плохій. Ідеї В. Сухомлинського розвиває Ганна Бєлєнька, яка у своїх художніх текстах створює образи тварин як символів доброти, довіри, відкритості до світу. Її твори, сповнені емоційного звучання, закликають читача відчути голос природи, усвідомити її вразливість і потребу в захисті. Авторка акцентує на глибинному взаємозв'язку дитини і природи, де здатність «чути голос не лише людини, а й світу довкола» виступає основою морального розвитку (Бєлєнька, Конюхова, 2009).

Проблема виховання у дітей відповідального і милосердного ставлення до світу живого ще не досягла достатнього рівня зацікавленості українських дослідників. Погоджуємося з думкою української вченої Л. Сухомлинської, що проблема виховання милосердного ставлення до тварин засобами літератури для дітей дошкільного віку мало розроблена у вітчизняній педагогічній науці (Сухомлинська, 2023). Тому наша стаття спрямована на подолання цієї прогалини.

Педагоги й літературознавці останніх десятиліть також відзначають роль художньої літератури як інструменту емоційного і морального виховання. Акцент робиться на здатності дитини, завдяки художнім образам, ідентифікуватися з героями, включаючи тварин, переживати їх долі та формувати моральну оцінку їх вчинків. У сучасній українській дошкільній освіті активізується використання літературних творів, у яких центральною є тема доброти, милосердя і захисту тварин, як-от твори Грасі Олійко, Олени Ульєвої, а також серія книг Голлі Вебб.

Таким чином, ідеї морального виховання через емоційно насичену взаємодію з природою, закладені ще в класичних педагогічних працях, сьогодні отримують нове втілення у формах дитячої літератури, яка поєднує художнє слово, емпатійний досвід і соціально-етичну місію.

Метою статті є обґрунтування виховного потенціалу сучасної української художньої літератури у формуванні гуманного, дбайливого й відповідального ставлення до тварин у дітей старшого дошкільного віку, а також аналіз ефективних методик використання літературних творів у педагогічному процесі задля розвитку емпатії, чуйності та морально-етичних якостей.

Методи дослідження. У процесі дослідницького пошуку використовувався комплекс методів, що дало змогу здійснити цілісний аналіз проблеми виховання дбайливого і відповідального ставлення до тварин засобами сучасної української літератури. Зокрема, було застосовано: аналіз і синтез наукових джерел для узагальнення педагогічного та психологічного досвіду з проблеми морального виховання; контент-аналіз художніх творів для виокремлення ключових мотивів, образів і сюжетних ліній, що сприяють формуванню емпатії, моральних цінностей і відповідального ставлення до тварин; метод педагогічного спостереження для виявлення реакцій дітей старшого дошкільного віку на твори з емоційно-гуманістичним змістом; метод узагальнення педагогічного досвіду для аналізу практик використання літератури у виховній роботі з дітьми в закладах дошкільної освіти; інтерпретаційний аналіз для осмислення морально-етичних сенсів художніх текстів, які розкривають тему захисту та турботи про тварин. Застосування вказаних методів дало змогу обґрунтувати педагогічну цінність літературних творів як засобу розвитку гуманних якостей особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська література для дітей відіграє важливу роль у формуванні цінностей і світогляду молодого покоління. Ми прагнемо, щоб наші діти були не лише успішними, а й справжніми гуманістами – доброзичливими, щирими, чутливими до інших, уважними до потреб і переживань оточення, здатними на співпереживання. Нині однією із соціально важливих тем, яка набирає обертів у дитячій літературі, є тема безпритульних тварин і свідомого ставлення до братів наших менших. Ця тема не нова, вона й раніше зринала в дитячих книгах. Але до неї знову й знову повертаються письменники, щоб іще раз нагадати про те, що чуйність і людяність – це те, на чому тримається наш світ.

Сприйняття художньої літератури – це активний, вольовий процес, що вимагає не просто пасивного споглядання, а залучення до дії. Під час читання дитина внутрішньо налаштовується на співпереживання героям, уявно переносить себе в центр подій, відчуваючи себе їх учасником. У цьому процесі вона проявляє щирість, емоційну відкритість, активно вживається в художні образи, глибоко переживає ситуації, зображені в тексті. Малюк співчуває постраждалим, слабким, беззахисним, підтримує добрих і сміливих персонажів – як людей, так і тварин, що діють у казках чи оповіданнях.

Художня література відіграє значну роль у формуванні ціннісного сприйняття природи та тварин. Засвоюючи зміст твору, дитина ознайомлюється з основними людськими чеснотами, вчиться емоційно реагувати на різні життєві обставини. Чим сильнішими є її емоції, тим глибше формуються почуття і розуміння навколишнього світу. Бажання наслідувати позитивних героїв, допомагати іншим, захищати слабших поступово формує характер дитини. Тому важливо не просто прочитати твір, а пережити його, усвідомити поведінку персонажів, звернути увагу на їхні вчинки та наслідки, які ті мають для оточення і природи. Використання творів допоможе вихователю краще й легше розкрити суть негативних та позитивних цінностей, правильно пояснити дошкільникам їх відмінність.

Важливо, щоб діти дошкільного віку розуміли, що природа та тварини потребують нашої уваги й захисту. Художня література може стати чудовим інструментом у цьому процесі. З метою

виховання дбайливого й чуйного ставлення до тварин у дітей старшого дошкільного віку ми обирали безпосередні і зворушливі розповіді, які торкалися сердець дітей і дорослих.

Співчуття та турбота до інших створінь – навички, яких потрібно вчитися, починаючи з раннього дитинства. Досить цікавими є зарубіжні дослідження, зокрема психолога Роберта Пореські (Robert Poresky), які показали кореляцію між прихильністю до домашньої тварини та вищими показниками емпатії. Р. Пореські, доцент кафедри вивчення сім'ї та соціальних служб у Державному університеті Кей, науковий співробітник дослідницької програми Корнелла в галузі ранньої освіти, раннього розвитку провів низку досліджень, присвячених впливу прихильності до домашніх тварин на психологічний розвиток і благополуччя дітей. Р. Пореські довів, що емоційний зв'язок із домашніми тваринами має багато спільного з іншими формами соціальної прихильності, зокрема з прихильністю до батьків, друзів або інших близьких людей. Згідно з його дослідженнями, діти, які мають сильну емоційну прихильність до домашніх тварин, демонструють вищий рівень емпатії, соціальних навичок і здатності до співпереживання. Р. Пореські розробив стандартизований інструмент для вимірювання рівня прихильності людини до своєї домашньої тварини (шкала прихильності до тварин (Pet Attachment Scale), що дало змогу об'єктивно оцінювати цей психологічний феномен. У його дослідженнях зазначено, що люди з високим рівнем прихильності до своїх тварин демонструють менший рівень тривожності, депресії та самотності. Він наголошує, що домашні тварини можуть виступати джерелом емоційної підтримки, особливо в ситуаціях стресу, втрати чи психічної нестабільності.

Здається, ніби причина очевидна: турбота про тварин, наприклад, про домашнього улюбленця, допомагає дітям бути менш егоцентричними. Але емпатія також передбачає здатність розуміти невербальні сигнали, тобто міміку, мову тіла, жести, а тварини не пропонують нічого, крім невербальних сигналів. Почувши, як кошеня плаче, або побачивши, як собака біжить до дверей, коли вона хоче вийти на вулицю, дитина змушена думати: «Які їхні потреби, і чим я можу допомогти?».

У межах нашої роботи було поставлено завдання добору сучасних україномовних літературних творів, зміст яких сприяє формуванню чуйності у дітей. Основна увага приділялася таким художнім текстам, які спонукають до проявів доброти та турботливого ставлення до тварин. Особливо важливим є те, щоб у процесі читання та обговорення літературних творів діти мали змогу розвивати емпатію, усвідомлювали потреби інших живих істот і формували емоційну чутливість. Під час добору текстів пріоритет надавався творам сучасних українських авторів. Так, було обрано пікчербук Г. Олійко «Історія, яку розповіла Жука» (2020). Ця ілюстрована книга з обмеженим обсягом тексту розповідає історію двох безпритульних песиків – Жуки та її брата Сіріуса, які мешкають на заправці. Їх підгодовує добра жінка, однак згодом вона зникає. Із настанням зими становище тварин погіршується, а працівники заправки вирішують позбутися песиків, вивізши їх подалі. Завдяки втручанню родини, що зупинилася на узбіччі дороги, тварини отримують прихисток і турботу. Цей твір актуалізує тематику милосердя та відповідального ставлення до тварин, а також є ефективним засобом розвитку емоційної сфери дошкільників.

Яскравою, барвистою книгою з добрими, повчальними казками, котрі допомагають малюкові зростати чуйним, є, наприклад, твір «Добрі справи» О. Ульєвої (2021)**.** Серед її оповідань є розповідь під назвою «Сварка», у якій папуга навчив мавпу та слона бути чуйними один до одного (після кожного твору авторка пропонує уроки доброти з цінними порадами).

У цьому жанрі літератури для дітей досить багато перекладів українською зарубіжних письменників, які опанували цю тематику в попередні роки. Одним із яскравих прикладів художнього тексту, що сприяє формуванню гуманного ставлення до тварин, є твори англійської дитячої письменниці Г. Вебб**,** де образи тварин тісно пов’язані зі світом дитини, її переживаннями, пошуком добра та справедливості. Ціла серія літературних творів «Добрі історії про звірят», до якої увійшли «Еллі, або Найвідданіше цуценя» (Вебб Г., 2021б), «Вусанчик, або Сором’язливе кошеня» (Вебб Г., 2021а), «Місті, або Кішечка – подарунок долі» (Вебб Г., 2021в), «Тигрик, або Кошеня – шукач пригод» (Вебб Г., 2021г), знайомить дітей із різними ситуаціями, у яких опиняються котики і песик,

формують емпатію, відповідальність, турботливе ставлення до братів наших менших. Герої книг Г. Вебб часто потрапляють у складні обставини, що вимагають від маленьких читачів співпереживання, розуміння й активного морального вибору. Авторка через розповіді про собачку Еллі, котиків Місті, Вусанчика, Тигрика змушує читача задуматися над цінністю життя кожної істоти, зрозуміти, що тварини здатні відчувати радість, біль, самотність і любов. Через емоційно насичені сюжети діти усвідомлюють, що в інших живих створінь також є почуття, бажання, страхи та хвилювання, вчаться співпереживати, допомагати слабшим, відповідально ставитися до тварин. Така література відіграє важливу роль у моральному вихованні дитини, адже формує гуманну позицію, чуйність і бажання творити добро. Завдяки таким творам діти вчаться не лише любити тварин, а й розуміти важливість допомоги та захисту всього живого.

На практичному рівні спостерігається зростання ініціатив, як-от проєкт «Біоетика» від благодійного фонду Happy Paw, який інтегрує твори з етичним змістом у навчальні плани ЗДО, що свідчить про високу соціальну актуальність теми. Працівники Благодійного фонду Happy Paw запровадили унікальний освітньо-виховний проєкт в Україні «Біоетика», що присвячений вихованню гуманного та відповідального ставлення до тварин у дітей. На сторінках свого сайту вони розмістили низку оповідань, казок і віршів для дітей, у яких порушується тема піклування про безпритульних тварин (*Благодійний фонд Happy Paw*).

Серед літературних творів ми також застосовували аудіовидання, що розміщені Благодійним фондом Happy Paw на YouTube-каналі та, на нашу думку, будуть ефективними у процесі формування чуйності й відповідальності у дітей дошкільного віку. Аудіовірші «Дворняжка» (Чуй, 2022), «Котеня» (Москалик, 2022-б) і «Джавеліна» (Москалик, 2022-в), «Справжній друг» (Іванець, Савельєва, 2022) формують у малюків уявлення про добро, любов, чуйність і відповідальність, розвивають емоційну чутливість, здатність співпереживати, а також сприяють формуванню моральних якостей, таких як дружба, турбота про ближнього та любов до тварин. Через образи героїв діти вчаться розрізняти добро і зло, розуміти важливість підтримки та взаємодопомоги.

Значний виховний потенціал мають і аудіоказки «Дивна історія» (Мельніченко, 2022), «Щаслива лапка» (Темноход, 2022), «Маленький рятівник» (Гаркуша, Антоненко, 2022), «Дружба народжується з любові» (Грицаєнко, 2025), «Зося» (Стец, 2023), оповідання «Біла мисочка в блакитний горошок» (Москалик, 2022а), які виховують у дітей дошкільного віку чуйність, відповідальність, сприяють формуванню уявлення про правильне ставлення до тварин, стимулюють розвиток морально-етичних почуттів, мотивують до добрих вчинків і турботу про тих, хто її потребує. Їх зміст активізує пізнавальну та емоційну сфери, спонукає до рефлексії над поняттями добра, милосердя, допомоги. Через зворушливі історії маленькі слухачі не лише захоплюються пригодами героїв, а й замислюються над важливими життєвими цінностями.

Поряд із цим, звертаючи увагу на емоції та почуття тварин, наприклад, улюбленця, який живе вдома, батьки можуть допомагати дітям зрозуміти, що оточуючі мають власні інтереси чи бажання, які можуть відрізнятися від їхніх. У прозі Г. Бєлєнької (2009) зустрічаються образи тварин як символів доброти та довіри. Герої її творів вчаться чути голоси не лише людей, а й світу довкола – у цьому закладено глибокий виховний потенціал.

Читання творів, у яких показано долі тварин, сприяє розвитку емпатії – здатності співпереживати, розуміти чужий біль. Емпатія, згідно з психологічними дослідженнями, формується з дитинства, і саме художня література – важливий інструмент її розвитку. Виховання гуманного ставлення до тварин відбувається не лише в дошкільних закладах, але й у сім'ї. Батьки можуть разом з дітьми читати казки та обговорювати їх моральні висновки. Важливе завдання педагогів ЗДО – запропонувати перелік літературних творів для прочитання. Крім того, література є ефективним засобом соціального проєктування: після опанування певних творів дітей можна залучити до волонтерських акцій, догляду за тваринами у притулках, участі в тематичних конкурсах і благодійних ініціативах.

Висновки. Сучасна українська література має великий потенціал у вихованні чуйного і дбайливого ставлення до тварин, у формуванні відповідальності за домашніх улюбленців. Тематика дбайливого ставлення до тварин у творах українських і зарубіжних авторів представлена широко й глибоко, підкреслюючи значення людяності та емоційної взаємодії з природою як основи гармоній-

ного розвитку особистості. Художні твори, такі як казки, вірші та історії, можуть зацікавити дітей і надихнути їх на гуманне ставлення до тварин. Через персонажів і сюжети літературних творів діти можуть вивчати різноманітні аспекти взаємодії людини з природою. Казки про тварин, де герої вчаться бути добрими й дбайливими, сприяють формуванню гармонійної, відповідальної особистості, здатної до гуманного співіснування з навколишнім світом. Методичне впровадження творів із відповідним змістом у практику дошкільної освіти, зокрема через спільне читання, обговорення та інсценізації, підвищує ефективність морального виховання. Отже, літературні твори здатні стати містком між знанням і практикою, допомагаючи дітям не тільки усвідомити важливість захисту тварин, а й активно діяти на користь добра, співчуття та справедливості.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення інтеграції художнього слова з іншими видами мистецтва (образотворчим, театральним, музичним) у процесі формування емпатії та гуманного ставлення до тварин. Окрему увагу варто приділити створенню дидактичних матеріалів для вихователів, що базуються на сучасній українській дитячій літературі, з метою їхнього практичного використання в освітньому процесі.

Список використаної літератури

Благодійний фонд Happy Paw. *Біоетика*. Взято з https://happypaw.ua/ua/bioethics/about-project

Бєлєнька, Г. В., Конюхова, Т. С. (2009). *Казки про природу. Чарівний промінь: Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку:* навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово».

Гаркуша, А., Антоненко, В. (2022). *Маленький рятівник*. Взято з https://surl.li/swbqkh

Гнізділова, О., Карпенко, О. (2024). Залучення дітей дошкільного віку до благодійних екологічних ініціатив. В кн. Гриньова, М. В. (Ред.), *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи: матеріали І Міжнародного науково-практичного форуму* (с. 188-190). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Грицаєнко, А. (2025). *Дружба народжується з любові*. Взято з https://surl.li/jfbwwf

Грицкова, Ю. В. (2021). Виховання в дітей старшого дошкільного віку гуманного ставлення до тварин засобами художньої літератури. *Часопис педагогічних наук*, 81, 59-64. Взято з https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/81/81_2021.pdf#page=59

Іванець, В., Савельєва, А. (2022). *Справжній друг*. Взято з https://surl.li/llvhwq

Мельніченко, А. (2022). *Дивна історія*. Взято з https://surl.li/qaoyyf

Москалик, Е. (2022a). *Біла мисочка в блакитний горошок*. Взято з https://surl.li/vhymku

Москалик, Е. (2022b). *Котеня*. Взято з https://surl.li/yeraeq

Москалик, Е. (2022c). *Джавеліна*. Взято з https://surl.li/nqgppx

Олійко, Г. (2020). *Історія, яку розповіла Жука*. Львів: Видавництво «Старого Лева». https://starylev.com.ua/istoriya-yaku-rozpovila-zhuka?srsltid=AfmBOooznUrHGZ9vLHqCjpas6Azjh2iUiBEKLGtLJUnq0H5rHjfPzyO7

Стец, А. (2023). *Зося*. Взято з https://surl.lu/evkoxs

Сухомлинський, В.О. (2016). *Я розповім вам казку...: філософія для дітей*. Харків: Школа.

Сухомлинська, Л. В. (2023a). Зображення світу тварин у літературі для дітей: історико-педагогічний екскурс. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 103, 5-14.

Сухомлинська, Л. В. (2023b). *Формування у дітей ціннісного ставлення до тварин освітньо-виховними та художньо-образними засобами (кінець XIX – початок XXI ст.).* (Дис. д-ра філософії). Київ.

Темноход, М. (2022). *Щаслива лапка*. Взято з https://surl.li/yiabij

Ульєва, О. (2021). *Добрі справи. Дитячий етикет у казках*. Харків: ПЕТ.

Чуй, Д. (2022). *Дворняжка*. Взято з https://surl.li/rgeldr

Вебб, Г. (2021a). *Вусанчик, або Сором'язливе кошеня*. Київ: Book Chef.

Вебб, Г. (2021b). *Еллі, або Найвідданіше цуценя*. Київ: Book Chef.

Вебб, Г. (2021c). *Містi, або Кішечка – подарунок долі*. Київ: Book Chef.

Вебб, Г. (2021d). *Тигрик, або Кошеня – шукач пригод*. Київ: Book Chef.

Olena Hnizdilova

MODERN UKRAINIAN LITERATURE AS A MEANS OF FOSTERING CARING AND RESPONSIBLE ATTITUDES TOWARD ANIMALS

The article explores the educational potential of contemporary Ukrainian fiction in shaping humane, caring, and responsible attitudes toward animals among older preschool children. Emphasis is placed on the ability of literary language to influence a child's emotional and moral development, stimulating empathy, sensitivity, and the capacity for compassion.

The study analyzes works by modern Ukrainian authors that exhibit a clear ethical and humanistic orientation. It is revealed that literary texts in which animals are presented as full participants in the plot contribute to the formation of children's moral and ethical understanding, as well as skills for responsible interaction with the environment and all living beings.

The article also examines current educational initiatives, in particular the Bioethics project by the Happy Paw Foundation, which utilizes literary texts to promote a humane worldview in children. The effectiveness of audiobooks and poems as tools for developing empathy in preschoolers is discussed.

The importance of integrating literature into the educational process in preschool institutions is emphasized, along with the role of parents in family reading as a key factor in moral upbringing. The article concludes that modern Ukrainian children's literature serves as an effective instrument for fostering a compassionate, responsible, and morally mature personality capable of kind behavior and conscious attitudes toward animals.

Keywords: *fiction; sensitivity; empathy; humane treatment; animals; contemporary Ukrainian children's literature; responsibility.*

References

Blahodiinyi fond Happy Paw [Charitable foundation]. *Bioetyka.* Retrieved from https://happypaw.ua/ua/bioethics/about-project [in Ukrainian].

Bielienka, H. V., & Koniukhova, T. S. (2009). *Kazky pro pryrodu. Charivnyi promin: Dlia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku [Fairy tales about nature. Magic ray: For preschool and primary school children]:* navchalnyi posibnyk. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo» [in Ukrainian].

Chui, D. (2022). *Dvorniazhka [Mongrel]*. Retrieved from https://surl.li/rgeldr [in Ukrainian].

Harkusha, A., & Antonenko, V. (2022). *Malenkyi riativnyk [Little savior]*. Retrieved from https://surl.li/swbqkh [in Ukrainian].

Hnizdilova, O., & Karpenko, O. (2024). Zaluchennia ditei doshkilnoho viku do blahodiinykh ekolohichnykh initsiatyv [Involving preschool children in charitable environmental initiatives]. In Hrynova, M. V. (Ed.). *Osnovni tsili stratehii staloho rozvytku: problemy*

ta perspektyvy [The main goals of the sustainable development strategy: problems and prospects]: materialy I Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho forumu (pp. 188-190). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

Hrytsaienko, A. (2025). *Druzhba narodzhuietsia z liubovi [Friendship is born from love]*. Retrieved from https://surl.li/jfbwwf [in Ukrainian].

Hrytskova, Yu. V. (2021). Vykhovannia v ditei starshoho doshkilnoho viku humannoho stavlennia do tvaryn zasobamy khudozhnoi literatury [Educating older preschool children about a humane attitude towards animals through the use of fiction]. *Chasopys pedahohichnykh nauk [Journal of Pedagogical Sciences],* 81, 59-64. Retrieved from https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/81/81_2021.pdf#page=59 [in Ukrainian].

Ivanets, V., & Savelieva, A. (2022). *Spravzhnii druh [A true friend]*. Retrieved from https://surl.li/llvhwq [in Ukrainian].

Melnichenko, A. (2022). *Dyvna istoriia [Strange story]*. Retrieved from https://surl.li/qaoyyf [in Ukrainian].

Moskalyk, E. (2022a). *Bila mysochka v blakytnyi horoshok [White bowl with blue polka dots]*. Retrieved from https://surl.li/vhymku [in Ukrainian].

Moskalyk, E. (2022b). *Kotenia [Kitten]*. Retrieved from https://surl.li/yeraeq [in Ukrainian].

Moskalyk, E. (2022v). Dzhavelina [Javelin]. Retrieved from https://surl.li/nqgppx [in Ukrainian].

Oliiko, H. (2020). *Istoriia, yaku rozpovila Zhuka [The story told by Zhuka]*. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva. Retrieved from https://starylev.com.ua/istoriya-yaku-rozpovila-zhuka?srsltid=AfmBOooznUrHGZ9vLHqCjpas6Azjh2iUiBEKLGtLJUnq0H5rHjfPzyO7 [in Ukrainian].

Stets, A. (2023). *Zosia.* Retrieved from https://surl.lu/evkoxs [in Ukrainian].

Sukhomlynskyi, V. O. (2016). *Ya rozpovim vam kazku...: filosofiia dlia ditei [I'll tell you a story...: philosophy for children]*. Kharkiv: Shkola [in Ukrainian].

Sukhomlynska, L. V. (2023a). Zobrazhennia svitu tvaryn u literaturi dlia ditei: istoryko-pedahohichnyi ekskurs [Depiction of the animal world in children's literature: a historical and pedagogical excursion]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences],* 103, 5-14 [in Ukrainian].

Sukhomlynska, L. V. (2023b). *Formuvannia u ditei tsinnisnoho stavlennia do tvaryn osvitno-vykhovnymy ta khudozhno-obraznymy zasobamy (kinets XIX – pochatok XXI st.) [Formation of children's values towards animals through educational and artistic means (late 19th - early 21st centuries)]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Temnokhod, M. (2022). *Shchaslyva lapka [Happy paw]*. Retrieved from https://surl.li/yiabij [in Ukrainian].

Ulieva, O. (2021). *Dobri spravy. Dytiachyi etyket u kazkakh [Good deeds. Children's etiquette in fairy tales]*. Kharkiv: PET [in Ukrainian].

Vebb, H. (2021a). *Vusanchyk, abo Soromiazlyve koshenia [Whiskers, or Shy Kitten]*. Kyiv: Book Chef [in Ukrainian].

Vebb, H. (2021b). *Elli, abo Naividdanishe tsutsenia [Ellie, or The Most Loyal Puppy]*. Kyiv: Book Chef [in Ukrainian].

Vebb, H. (2021c). *Misti, abo Kishechka – podarunok doli [Misty, or Kitty – a gift of fate]*. Kyiv: Book Chef [in Ukrainian].

Vebb, H. (2021d). *Tyhryk, abo Koshenia – shukach pryhod [Tiger, or Kitten – an adventure seeker]*. Kyiv: Book Chef [in Ukrainian].

Одержано 11.03.2025 р.

УДК 784:821.161.2-1Фед.09
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331575

Ярина Вишпінська, *м. Чернівці*
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1201-5421

МУЗИЧНА МОВА В ПІСЕННИХ ТВОРАХ НА ВІРШІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА У ФОНДАХ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО ЛІТЕРАТУРНО-МЕМОРІАЛЬНОГО МУЗЕЮ Ю. ФЕДЬКОВИЧА

У статті окреслено важливі підходи до вивчення музичних текстів пісень, створених українськими композиторами на вірші Ю. Федьковича. Проаналізовано семантику музичного письма в хорових і вокальних зразках, особливості музичної мови. Доведено вплив гуцульського фольклору на літературну творчість Ю. Федьковича. У своїх творах він відстоював волелюбні прагнення свого народу, змальовував яскраві образи з побуту селян, оспівував високі моральні риси героїв і милувався красою Карпат. Ці ідеї стали близькими українським композиторам XIX – початку XX століття, які писали музику на вірші Ю. Федьковича: М. Вербицький, С.Воробкевич, С.Людкевич, О.Нижанківський, Є.Мандичевський, Д.Січинський. Джерельну базу дослідження складають експонати Літературно-меморіального музею Юрія Федьковича в Чернівцях (ноти, особисті листи, музичні записи пісень, музичні інструменти тощо).

Ключові слова: *вірші Юрія Федьковича; вокальний твір; хоровий твір; мелодія; гармонія; фольклор.*

Постановка проблеми. Досліджуючи роль внеску музеїв у збереження культурної спадщини українського народу, її митців, краєзнавчо-мистецьких і художніх колекцій, ми повною мірою усвідомлюємо їхнє значення для примноження та фіксації надбань певного часу та епохи. Особливо, якщо це стосується вивчення особистісних уподобань і переконань певного поета, літератора, громадсько-культурного діяча, яким став Юрій Федькович у буковинському геопросторі України другої половини XIX століття. Його неординарність, розвиток літературного таланту, який розквіт у багатьох сферах літературної творчості: прозі, драматургії, публіцистиці, поезії, перекладацькій і педагогічній діяльності «стоїть в одному ряду з багатьма представниками української та зарубіжної художньо-інтелектуальної еліти» (Ковалець, 2010).

© Я. Вишпінська, 2025

Достатньо цінним нас є аналіз його таланту як музиканта. Він проявився не так об'ємно, оскільки провідним напрямом його діяльності були література і громадська робота, але й ті скупі свідчення очевидців і сучасників Ю. Федьковича, дослідників його життя і творчості, переконують у тому, що він мав неабиякі музичні здібності, що дали змогу проявитися його композиторському і виконавському хисту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед найвизначніших дослідників життя і літературної творчості Ю. Федьковича виділимо видатних діячів українського письменства М. Драгоманова, О. Колессу, О. Маковея, Л. Українку, І. Франка. До сучасників, які вивчали літературно-мистецький поступ письменника-демократа, співця Буковини були О. Дей, І. Денисюк, Л. Ковалець, О. Крицевий, Б. Мельничук, Ф. Погребенник, М. Рильський, О. Романець, Б. Хмиз, М. Юрійчук та ін.

О. Кожолянко (2017) досліджував етнографічні студії Ю. Федьковича, що поставило його у першість серед дослідників народних звичаїв і традицій Буковини другої половини XIX ст. Так, Ю. Федькович вивчав календарну обрядовість українців Буковини (святкування Різдва, Нового Року, свята Юрія) та походження слова «коляда». 2024 р. в рамках відзначення 190 річчя від дня народження Ю. Федьковича, за ініціативи Всеукраїнського товариства «Просвіта» відбувся проєкт «Ключі», де головою «Просвіти» смт. Путила В. Буняк була презентована етнографічна праця Ю. Федьковича «Коліди», куди увійшли етнографічні дослідження письменника про Різдвяний цикл і нотний матеріал, зібраний ним. Більш ранньою та повною етнографічною збіркою є праця, упорядкована буковинськими дослідниками О.Дей і О.Романцем «Народні пісні Буковини в записах Ю.Федьковича» (1968 р.).

Мистецтвознавиця Т. Дугаєва вивчала портретистику особистості Ю. Федьковича, яка була створена художниками за його життя і творчості. Музичний талант письменника частково проаналізовано в контексті розвитку музичної освіти на Буковині та викладання музичних дисциплін в навчальних закладах краю: Я. Вишпінська (2016); Я. Мельничук (2009), Г. Окармус (2016). Важливі наративи композитора і співака І.Дерди (2016) про вокальний цикл «Окрушки», написаний ним на вірші Ю. Федьковича.

Мета статті – визначити специфіку побудови музичної мови у пісенних творах на тексти Ю. Федьковича як у його авторському трактуванні, так і в інтерпретації віршів поета українськими композиторами минулого і сучасності.

Методи дослідження: аналіз, порівняння та опрацювання фондів і рукописів Чернівецького літературно-меморіального музею Юрія Федьковича, що відображають музичну мову й характер вокально-хорових творів створених українськими композиторами на вірші Юрія Федьковича.

Виклад основного матеріалу. Багатогранність висловлювання в поетичних і музичних текстах має достатньо спільних ознак і рис, які утворюють розгалужену систему для передачі художнього змісту твору. Рима, чітка ритміка, образне слово, що підсилює контекст поетики вірша, його форми, дотримання структури тісно переплітаються з особливостями його втілення в музичному прочитанні тесту, що збагачений емоціями та настроями композитора. Музика своїми засобами здатна виразити найрізноманітніші поетичні образи. В поєднанні вербального й невербального мовлення закладена та модель, що відтворює в пам'яті багатьох поколінь українців тексти і мелодії народних пісень. Цьому сприяє освітнє й культурне середовище, медіа-простір, сімейні традиції, де звучить українська мова і пісня.

Вагоме значення для виховання молоді в рідномовному середовищі має популяризація літературної творчості буковинських письменників ІІ половини ХІХ століття – Юрія Федьковича та Сидора Воробкевича. Якщо останній як композитор, поет, драматург, фольклорист і видавець вдало інтерпретував своє поетичне слово в піснях і хорових творах, то Ю. Федькович має більш скромне втілення своєї поетичної творчості в царині музичного мистецтва. Музику до його текстів писали видатні композитори його доби М. Вербицький, С. Воробкевич, С. Людкевич, О. Нижанківський, Є. Мандичевський, Д. Січинський, з-поміж сучасних композиторів варто виділити творчість народного артиста України І. Дерди.

Влучно пов'язує життя і творчість великих буковинських письменників директорка Літературно-меморіального музею Юрія Федьковича в Чернівцях Леся Колодій: «Сидір Воробкевич

став щирим товаришем, надійним духовним побратимом Юрієві Федьковичу. Єднали їх спільні устремління, життєві цінності. Прагнення бачити українців у єдності, дієве бажання прислужитися рідному людові своїми талантами: бути Великими Вчителями, Просвітителями, педагогами від Бога, а також непересічним умінням майстерно послуговуватись Словом – поетичним, прозовим, драматичним… А ще – творити, відчуваючи гармонію Слова і Музики: чимало поезій Федьковича і Воробкевича стали піснями, деякі з них й нині співають як «народні» – рідний Народ гордо визнав їх своїми. Тож не дивно, що обидвох наших земляків величають зачинателями української літератури на буковинських теренах» (*Сидір Воробкевич: побратим…,* 2024).

Важливим джерелом поетичного натхнення Ю. Федьковича стала усна народна творчість, поетика гуцульської природи, звичаї і традиції його краю. Митець вважав, що справжню поетичну майстерність можна здобути, занурившись у багатство усної народної творчості. Він створив багато оригінальних віршів, використовуючи мотиви та образи народних пісень. З цього приводу О. Романець (1968) справедливо відзначав: «...Свої перші вірші він почав складати ще тоді, коли й уяви не мав про існування українського письменства, ба навіть абетки української не знав. Як поет він народився з народної пісні».

Письменник захоплено відгукувався про музичну обдарованість українського народу: «Бо й справді, – писав він у передмові до німецьких перекладів українських пісень, – кожний парубок, кожне сільське дівча переливає свої почуття у пісні, з яких переважно віє найвища поезія... Чи не є це доказом, якими благородними, якими глибокими почуттями сповнений той народ?» (Романець, 1968). Пісня супроводжувала поета від раннього дитинства до останніх років життя. Про народнопісенну основу своєї творчості співець чітко сказав у вірші «На день добрий»:

Бо мене мати ба й породила,
Де вірли воду пили,
Навчила мене ба й співаночок
Сто двадцять і чотири.
Бо мене мати ба й породила
У полі край Дунаю
Та й сказала ми: співай, синочку,
Та як соловій в гаю (Федькович, 1977, с. 21).

Варто підкреслити, що Ю. Федькович сприяв популяризації української народної пісні. У 1862 р. він опублікував сім перекладів українських пісень на німецьку мову. Й надалі продовжував знайомити німецькомовну аудиторію з найкращими зразками українського фольклору.

Заслуговує на увагу фольклористична діяльність Ю. Федьковича. Письменник вважав святим обов'язком кожної людини, «що народність свою любить», збирати неоціненні фольклорні скарби. За час своєї творчої діяльності поет записував різні пісні, які об'єднував у жанрово-тематичні збірки. Найціннішою серед них є рукописна збірка «Найкращі співанки руського народа на Буковині. Зібрав О. Федькович». Більшість фольклористичного доробку поета опублікована в книжці «Народні пісні Буковини в записах Юрія Федьковича» (Київ: Музична Україна, 1968). Її упорядники писали: «Збірка дає змогу по-справжньому оцінити широчінь поетових зацікавлень, дозволяє зблизька побачити прекрасну і щедру землю, яка зродила й наснажила його великий талант» (Романець, 1968).

Дуже показовими щодо оцінки творчості та поетичного хисту Ю. Федьковича та його ролі в громадському житті Буковини XIX ст. є фрагменти публікації польського видання "Kłosy" за 14 серпня 1873 р. "Jósef Fed'kowicz, narodny poet", яку наводить мистецтвознавиця Т. Дугаєва (2024): «Нині його піснею лунають гори й долини… Він єдиний живий поет сьогодні, чия народна музика найбільш цінована і улюблена народом. … Федькович жив з гуцулами як гуцул, нічим не відрізняючись від них; співав їм, навчав, давав поради, став найпопулярнішою особистістю на Буковині; як депутат представляв інтереси гуцулів, був і є поборником народу, його найбільшим другом і братом. За життя отримав любов народу, яка тривала довго, зберігшись у вдячній пам'яті наступних поколінь».

Дослідники життя і літературного таланту Ю. Федьковича зауважують, що він мав неабиякі музичні здібності, гарний голос, володів грою на багатьох музичних інструментах: лірі, гітарі, цитрі, як справжній гуцул, вправно грав на дримбі та сопілці. «Хорошим цитристом був і Юрій Федькович», за свідченням М. Загайкевич (1960), дослідниці музичного життя Західної України

другої половини XIX століття. Музичну освіту він здобув самотужки, оволодів нотною грамотою та міг відтворити мелодію через нотний запис. Усі названі музичні інструменти та партитури хорових творів на вірші поета зберігаються у фондах Літературно-меморіального музею Юрія Федьковича у Чернівцях.

О. Романець (1968) зауважує, що «у нього був ніжний баритон, і поет, співаючи, акомпанував собі на гітарі». Ця пристрасть до музики і пісні збереглася у митця ще за часів його перебування у війську. Далі дослідник продовжує: «…романтик Ю. Федькович навіть виношував думку стати мандрівним співаком-лірником, щоб з піснею піти "цілим руським краєм, Українов, Галичинов, Буковинов та Угорщинов"».

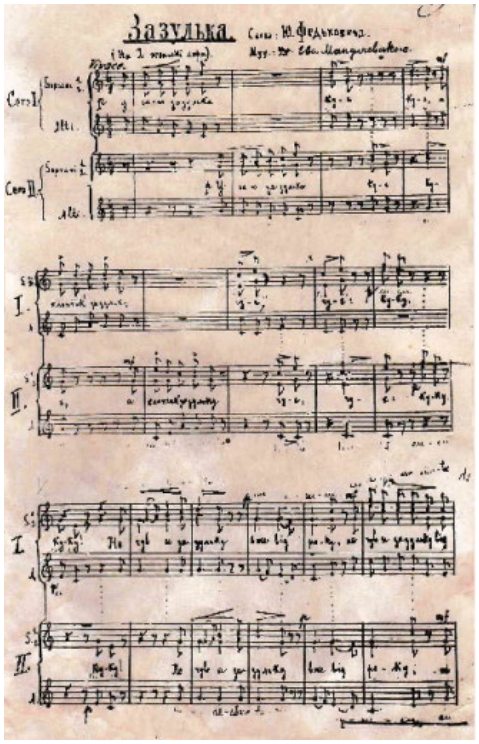
Аналізуючи рукописні записи поета з циклу «Буковинські пісні з голосами» зауважимо, що він уміло користувався нотним записом для відтворення мелодії пісні з розподілом по тактах, позначенням динаміки, агогіки, розміру, темпу. До прикладу, нотний запис пісні «Гий попід гай зелененький» (1968), записаної Ю. Федьковичем.

Свідченням музичного таланту митця є виданий ним «Співанник для господарських діточок» 1869 р. у Відні, куди увійшли записи народних пісень Гуцульщини у період, коли він був шкільним інспектором Вижницького повіту протягом 1869 – 1872 років та очолював повітову раду з питань освіти. Важливі свідчення таланту Ю. Федьковича на посаді повітового шкільного інспектора дають, здавалося б, сухі звіти і циркуляри, підготовані ним упродовж цього періоду. Дослідники зауважують, що «за якихось три роки праці, йому вдалося зробити багато конкретних справ, навіть здійснити успішну реформу початкової школи на Буковині» (*«Бо я правду лиш співаю»…,* 1922). Поет глибоко розумів, наскільки потрібна школа для народу. У «Доповідній записці виконавчому комітету Буковинського сейму про реформу початкової школи на Буковині» від 12 вересня 1869 року він пише: «Народна мова, народна поезія, народні звичаї, народні пісні, народні легенди – основа всього народного. І якщо народна освіта не спирається на неї, то рано чи пізно вона розпадеться. Вся система знань для народу мусить базуватися на народності, інакше буде марною». І далі: «Майбутні покоління відплатять за це сторицею. Головним елементом народності є

народна мова. Ми маємо звучну, гнучку, здатну до вивчення мову, незважаючи на те, що московіти і поляки намагаються її поглинути». Звичайно, на перше місце він ставить власне вчителя: «Кожна школа залежить від вчителя; вона його духовна фотографія» (*«Бо я правду лиш співаю»,* 1922).

Дослідниця розвитку музичної освіти на Буковині кінця XVIII – початку XX століття Я. Мельничук (2009) наголошує, що «Співанник для господарських діточок» Ю. Федьковича, виданий Віденським товариством для освіти руського народу, був першим україномовним виданням пісень, створених письменником для потреб українського народного шкільництва Буковини (с. 106). Його появі передував цікавий факт: «Професор музики Ізидор Воробкевич позитивно прорецензував на прохання буковинської крайової ради «Співанник для господарських діточок» Юрія Федьковича, завдяки чому його було схвалено і запропоновано Міністерству освіти» (с. 107). До співаника увійшло 8 пісень. У рецензії Воробкевич звертає увагу, що «пісні у музичному відношенні цілком правильні і належать до відділу легких дитячих пісень, у яких поєднується як мелодичний, так і гармонічний розвиток… вони без жодних роздумів прийнятні для навчання співу в народній школі» (с. 107). Аналізуючи пісні, композитор наголошує, що «три останні пісні написані автором у високому діапазоні, тому для зручності виконання дітьми їх треба транспонувати на кварту вниз, пісні під №1 і 7 є мелодіями українських народних пісень, решта – оригінальні. Дана книжечка є своєчасною. Цей навчальний посібник для навчання співу є зовсім недостатнім для цієї місцевості, але він є необхідним, для того щоб музика в народній школі могла процвітати» (с. 107). С. Воробкевич стверджує, що «цей нескладний, малого об’єму співанничок є доцільним засобом для становлення освіти» (с. 107). До збірника увійшли такі вокальні твори: «О Боже милий світе», «Білший соків як лелик», «Гей на Йвана вилітали рої», «Біла береза на ярі!», «Нема ліпше в світі жити», «Пішов голос по грому», «Боже з неба високого», «Ластівочко, щебетюшко». Загалом «Співанник…» наповнений піснями з чітко визначеною фольклорною основою. Автор використовує мелодії відомих народних пісень різних жанрів, добираючи до них інші поетичні тексти. Саме народнопісенна мелодика сприяла популярності пісень, їх легкому сприйманню та запам’ятовуванню (Мельничук, 2009, с. 107).

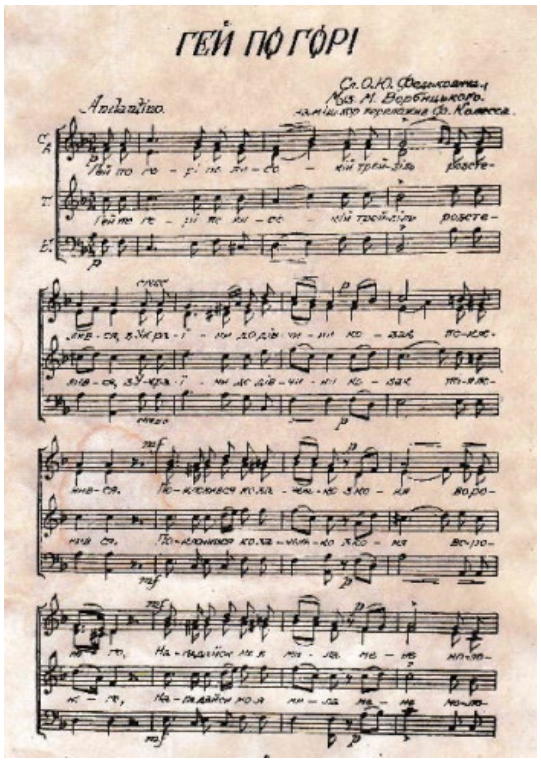
Залишив письменник свої доволі серйозні публікації з етнографії про Маланку, Святого Николая, коляди та колядників (*«Бо я правду лиш співаю»,* 2022).



Є.Мандичевський написав вокальні та хорові твори на тексти Ю.Федьковича, як-то: «Кобзарська зірниця», «Марот», «Зозулька», «Наш рідний край», «Місяцю-князю», «Однако», «Вітер в гаї нагинає» і багато інших, які й нині виконуються хоровими колективами Буковини. Так, аналізуючи поетичний і музичний текст хорового твору «Зозулька» зауважимо, що він через уведення двох жіночих хорів і мелодії, що імітує переспіви зозулі, перекличчки в партіях і незначні паузи, створює ефект луни. Твір має рухливий характер, як сонячне проміння світлу й прозору мелодію, яку виконують сопрано і альти в середній і високій теситурі в розмірі 6/8. Завдяки тріолям з поєднанням двох долей у такті створюється ефект постійно руху вперед, що посилюється зміною гармонії в основній і домінантовій тональностях. У хоровому творі з допомогою характерних ходів співу зозулі (велика терція) змальована сама пташка і хлопчик, який шукає її серед віття дерев.

Сучасний дослідник родини Мандичевських В. Акатріні (2024), опираючись на публікації преси краю наголошує, що в «газеті “Нова Буковина” від 25 лютого 1913 року говориться, що 22 лютого у приміщенні жіночого православного ліцею пані Катерина Мандичевська та її брат Євсевій організували свято вшанування пам’яті Юрія Федьковича (с. 4).

Твір М. Вербицького на слова Ю. Федьковича «Гей по горі» в аранжуванні для мішаного хору Ф. Колеси розкриває інший напрям музичного мовлення. Розлога мелодія, глибоке звучання повноголосого хору, широкі мелодичні звороти в голосах хорових партій, на нашу думку, відтворюють жанр балади, любовної лірики, у якій виражені почуття молодого козака до дівчини, його журбу та хвилювання, чи не забула вона про нього: «Нагадай си



моя мила мене молодого…». Підсилює мелодію поетична гіпербола: «Гей по горі по-високій, тройзіль розстелився, з України до дівчини козак поклонився». Хорова канва межує в кількох споріднених і близьких тональностях – ре мінор, ля мінор, Фа мажор – з використанням ввідних тонів, які підсилюють ефект запитання і напруги в тексті. Хоровий твір створено в розмірі 3/4 й у темпі Andantino (неспішно). За своєю глибиною відтворення любовної лірики цей вірш направду належить до кращих сторінок поетичного хисту письменника.

На вірш Ю. Федьковича «Пою коні при Дунаю» створено пісні для соліста і чоловічого хору двома українськими композиторами С. Воробкевичем і С. Людкевичем. Буковинський побратим поета відчув тугу і жаль за нездійсненними мріями соловія і створив пісню у формі світського романсу, де всі емоційні сплески поета спрямовуються до ідеї пошуку щастя, яке щораз виблискує новими гранями і барвами. Мелодія твору ніжна, наспівна, побудована на підкресленні ввідних тонів, які додають барвистості гармонічному мінору (*Назарій Яремчук. «Пою коні…,* 1988).

Пою коні при Дунаю
Та й думаю, та й думаю:
Коні карі, коні сиві, —
А я молод, нещасливий...
Ой чому ж я так нещасний?
Чом не козак, чом не красний,
Чи мій палаш не острений,
Що мій світок засмучений?
Світ широкий, сонце гріє, –
Від заходу вечоріє,
Коні карі, коні сиві,
Будьте ви мені зичливі.
Буду медом вас поїти,
Та й буду вас напувати,
Занесіть мя, де я знаю,
Де хатина в темнім гаю! (*Пою коні при Дунаю*, 2019).

С. Людкевич (2020) по-іншому підійшов до цього тексту. Він обрав маршовий ритм, характерний для рішучих козацьких пісень, щоб змалювати закличні звороти, які лунають у мелодії для відтворення алегоричного образу часу, який не спиняється, постійно рухаючись вперед, що надзвичайно влучно відтворює партія акомпанементу у фортепіано. Пульсація швидких басів й акордів накладається на плавну й розлогу мелодію чоловічого хору, що створює ефект контрасту, який попри те не несе глибоких суперечностей. Рухлива, напориста мелодія партії чоловічих голосів, у яких внутрішня пульсація опирається на чотиридольний розмір, що підтримує архітектоніку твору. Цей хоровий твір на вірші Ю. Федьковича входив до золотого репертуарного фонду Заслуженого Буковинського ансамблю пісні і танцю під орудою А.Кушніренка.

О. Нижанківський є автором популярних донині хорових творів «Гуляли» (1885), «З окрушків» (1886) на слова Ю. Федьковича (Колодій, 1994). Його майстерність як диригента і композитора зростає у період його роботи з студентським хором духовної семінарії, а пізніше у складі товариства «Львівський Боян», де О. Нижанківський керує хором. Улітку 1891 р. товариство влаштувало поїздку галицьких українців до Праги на ювілейну виставу. В поїздці брав участь чоловічий склад хору, його виступи одержали прихильну оцінку в чеській пресі того часу. Хор під керівництвом А. Вахнянина і О. Нижанківського виконував у Празі твори М. Лисенка, П. Ніщинського та галицьких композиторів. Особливо сподобалася «Гуляли» О. Нижанківського. Чеська музична критика писала, що «хористи не тільки горлом співають, а серцем відчувають кожний тон, голоси звучать гарно, чисто, велично» (*Остап Нижанківський – хоровий диригент*, 2023). Твір «Гуляли» для чоловічого хору – це драматична сцена, де розкрито внутрішній стан людини, яка переживає глибоку емоційну драму. Він має характерні різкі зіставлення картин безтурботного свята та душевного страждання головного героя, що майстерно відтворено композитором у лірико-драматичному прочитанні чоловічих партій та відлуннях і контрастах у хоровій партитурі. Тут злилися в єдиний потік два генії – поетичний Ю. Федьковича і майстра хорового звучання О. Нижанківського, які відтворили психоло-

гічний портрет героя, у якого серце розривається від невідворотності та болю за близькими людьми:

Ох, братчики милі!
– Стоя свіжі, непорослі
Дві чорні могилі.
Там попи поховали
В неділеньку вранці
Тихесенько, без гомону
В одну – новобранця,
А у другу – ту дівчину
З чорними очима… (*Ostap Nyzhankivskyi. Hulialy*…, 2023).

Поетичні рядки вірша «Як засядем браття коло чари» Ю. Федьковича також стали популярною піснею ще за його життя. Це гімн вільного, розкішного життя козацької відваги і неспокою, де попри небезпеку віддається перевага завзяттю і молодечій безтурботності великої компанії за столом. М. Загайкевич (1960) зазначає, що митець нерідко сам добирав музику до власних поезій. Мелодія його пісні «Як засядем, браття, коло чари», за свідченням І. Франка, була запозичена Ю. Федьковичем від німецької буршівської пісні «Sind wir nicht zur Herrlichkeit geboren», яка глибоко увійшла в побут домашнього музикування і стала народною (с. 28). У мелодії цього твору присутні розмашисті ходи в мелодії, що підтримуються арпеджованими акордами в партії фортепіано. Відомі акапельні хорові варіанти цієї пісні. Вона популярна й сьогодні, адже наповнена життєвою силою та чоловічим завзяттям. У тексті Ю. Федьковича є гумористичні натяки на зневагу до смерті: «А як прийде, браття, костомаха, / А як прийде, браття, із косов, / Я скажу їй: «Будь здорова, свахо, / Випий, кумцю люба, ізо мнов!» (*Як засядем, браття*…, 2020). Цей твір увійшов до репертуару Заслуженого академічного буковинського ансамблю пісні і танцю ім. А. Кушніренка і часто виконується в концертних програмах чоловічою групою колективу.

Вірші Ю. Федьковича отримали свій резонанс і звучання у творчості сучасного буковинського композитора і виконавця, народного артиста України, професора, громадського діяча І.Дерди. Його твір з успіхом виконувався фольклорним ансамблем «Буковиночка» кафедри музики Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича на багатьох концертних площадках міста. Мелодика твору ніжна, лірична, наповнена вальсовими

зворотами, побудована на висхідних тонах, які м'яко розв'язуються в тоніку. Структура ритму з підкресленням і затримкою на 1-й долі додає пружності й рухливості тридольному розміру. Це поєднання із зупинкою на смислових наголосах у словах підкреслює текст віршів. Також у доробку І. Дерди (2016) є вокальний цикл «Окрушки» на вірші Ю. Федьковича, який ще не опубліковано.

Висновки. Рідномовне середовище, плекання материнської мови, звичаїв і традицій свого народу – це запорука виховання патріотичних почуттів нашої молоді, сучасного покоління, якому будуть близькі ідеали свободи, честі та гідності. Це завдання постає важливим маркером виховання для всіх освітніх і мистецьких установ, для педагогів і батьків. Цьому сприяє підтримка навчальних курсів спрямованих на націєтворчі, українознавчі та краєзнавчі предмети: українську мову і літературу, історію України та історію рідного краю, музичне мистецтво з елементами музичного краєзнавства, відвідування шкільною молоддю краєзнавчих музеїв та виставок народного промислу і мистецтва, організація виховних мистецьких заходів, проведення Днів рідної мови, української пісні, знайомство з письменниками і композиторами рідного краю, проведення фольклорних фестивалів-конкурсів тощо.

Глибоке вивчення творів українських письменників, творчості Т. Шевченка, С. Воробкевича, Ю. Федьковича та ін., дослідження науковцями їх суспільно-значущих праць і думок, осучаснення за допомогою новітніх технологій елементів ведення уроку, наповнення його змісту вартісними ідеями народної педагогіки вплине на формування покоління українських патріотів, які цінують своє, пишаються здобутками свого народу і бережуть довічні цінності – мову, віру, культуру, традиції, історію. Це надзвичайно важливо зараз, у час військової агресії рф на нашу країну. Коли агресор паплюжить права і свободи державотворення, що опираються на принципи рівноправності країн, які прийнятні для усього цивілізованого світу. Завданням освіти є зберегти і примножити національні здобутки, розвинути і виховати покоління, що ідентифікує себе з українською культурою та є майбутнім генофондом нації.

Підтримка може здійснюватися на багатьох напрямах: заснування літературно-мистецьких премій, проведення концертів і лекторіїв з метою популяризації здобутків українських митців й

артистів, багаторівнева співпраця з молоддю українських громадських організацій: Всеукраїнського товариства «Просвіта», центрів культури та дозвілля молоді закладів вищої освіти України, культурних товариств, релігійних і громадських організацій, використання онлайн-платформ освітніх закладів (інститутів, коледжів, університетів, ЗЗСО, музичних і художніх шкіл, бібліотек і музеїв) для проведення мистецьких світлиць, вебінарів, воркшопів, івентів з метою реалізації ідеї патріотичного виховання підростаючого покоління, розвиток і виявлення талановитої молоді.

Продовженням цієї ідеї стало заснування Чернівецькою міською радою у 1994 р. премії імені Юрія Федьковича. Вона присуджується найкращим викладачам та організаторам освіти й науки міста, вчителям і вихователям, які, за переконанням колег і учнів, виявляють талант вихованця, створюють умови для його розвитку, сприяють підвищенню інтелекту, формують загальнолюдські цінності, патріотичні почуття до України. Її метою є підвищення авторитету вчителів, визнання їхніх заслуг у відродженні національної школи та науки (Шевелєва, 2024).

Перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи зазначимо, що вивчення музичної мови у пісенних творах на вірші Ю. Федьковича поставило перед нами наукове завдання, яке попри багатогранність прочитання потребує подальшого студіювання та аналізу. Вивчення літературознавчих і музичних аспектів розвитку поезії письменника, його фольклористична діяльність і народна основа щодо формування літературознавчого процесу на Буковині в другій половині XIX ст. стали основою для втілення його поезій композиторами України і Буковини минулого й сучасного в музичні жанри, такі як балада, пісня-романс, пісня-марш, дитяча пісня та пісня-вальс, що підтверджує творчу різноманітність стильового втілення поезії Ю. Федьковича.

Список використаної літератури

Акатріні, М., Акатріні, В. (2024). *Катерина Мандичевська – талановита мисткиня Буковинського краю*. Буклет виданий Благодійним фондом «Фундація родини Мандичевських». Чернівці.

«Бо я правду лиш співаю…» 5 том творів Юрія Федьковича (2022). Взято з http://dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=1378509

Вишпінська, Я. М. (2016). Мистецька складова у творчості Юрія Федьковича. В кн. *Юрій Федькович – народний співець Буковини*: матеріали обласних педагогічних читань, присвячених 180-річчю від дня народження визначного українського

письменника і культурно-освітнього діяча національного відродження Юрія Федьковича (с. 20-26). Чернівці.

Гий попід гай зелененький. Фольклорні записи. Пісні про кохання (1968). Взято з https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/F/Fedkovich/Folklore/PisniProKoxannja/GyjPopidGajZelenenkyj.html

Дерда, І. М. (2016). Історія написання вокального циклу «Окрушки» на вірші Юрія Федьковича. В кн. *Юрій Федькович – народний співець Буковини*: матеріали обласних педагогічних читань, присвячених 180-річчю від дня народження визначного українського письменника і культурно-освітнього діяча національного відродження Юрія Федьковича (с. 159-173). Чернівці.

Дугаєва, Т. (2024). Юрій Федькович у творчості митців: встановлення істинного авторства одного з його прижиттєвих портретів. *Новини «Версії»*. Взято з https://versii.cv.ua/news/yurij-fedkovych-u-tvorchosti-myttsiv-vstanovlennya-istynnogo-avtorstva-odnogo-z-jogo-pryzhyttyevyh-portretiv/65343.html

Загайкевич, М. (1960). *Музичне життя Західної України другої половини XIX століття*. Київ: Муз. Україна.

Ковалець, Л. (2010). Проза Федьковича і Федькович як прозаїк. Спроба цілісного прочитання. В кн. *Юрій Федькович. Твори.* (Т. 2: Проза. Повісті та оповідання, с. 3). Чернівці: Буковина.

Кожолянко, О. (2017). *Етнографічні дослідження Юрія Федьковича та Григорія Купчанка в XIX столітті*. Взято з https://nte.etnolog.org.ua/uploads/2017/4/publications/19.pdf

Колодій, Я. (1994). *Остап Нижанківський*. Львів: Логос.

Людкевич, С. (2020). *Пою коні при Дунаю*. Взято з https://www.youtube.com/watch?v=N6ahYXQ31jk

Мельничук, Я. М. (2009). *Становлення та розвиток музичної освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Чернівці.

Назарій Яремчук. «Пою коні при Дунаю» (1988). Взято з https://www.youtube.com/watch?v=I089nbk-4eM

Окармус, Г. Н. (2016). Юрій Федькович і музична творчість. В кн. *Юрій Федькович – народний співець Буковини*: матеріали обласних педагогічних читань, присвячених 180-річчю від дня народження визначного українського письменника і культурно-освітнього діяча національного відродження Юрія Федьковича. (с. 47-48). Чернівці.

Остап Нижанківський – хоровий диригент і композитор: концерт-лекція (2023). Взято з https://www.youtube.com/watch?v=YJi8fIwFyaA

Пою коні при Дунаю (2019). Взято з https://www.pisni.org.ua/songs/2375910.html

Романець, О. (1968). *Збирач перлин народних*. Взято з https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/F/Fedkovich/Studies/ZbyrachPerlynNarodnyx.html

Сидір Воробкевич: побратим Юрія Федьковича, незабутній світоч українського письменства… (2024): сторінка фб Літературно-меморіальний музей Юрія Федьковича. Взято з https://www.facebook.com/share/p/1B4TpmtHSS/

Федькович, Ю. (1977). *На день добрий*: вибрані твори. Київ: Веселка.

Шевелєва, М. (2024). Юрій Федькович – провісник українського відродження на Буковині. *Український інтерес.* Взято з https://uain.press/blogs/1069179-1069179

Як засядем, браття, коло чари – Українські козацькі пісні (2020). Взято з https://www.youtube.com/watch?v=29hdaZcVx3s

Ostap Nyzhankivskyi. *Hulialy («Гуляли»)* (2023). Взято з https://www.youtube.com/watch?v=ZiJ8uYT4Cfs

Yaryna Vyshpinska

MUSICAL LANGUAGE IN SONGS BASED ON YURIY FEDKOVYCH'S POEMS IN THE COLLECTIONS OF THE CHERNIVTSI LITERARY-MEMORIAL MUSEUM OF YURIY FEDKOVYCH

The article outlines important approaches to the study of musical texts created by Ukrainian composers of the past and present for song pieces based on poems by Yuriy Fedkovych, in which the semantics of musical writing in choral and vocal samples, the peculiarities of the sound of musical language, the construction of melody, harmony, rhythm, which reflect the poetic text, its content and emotional coloring, are studied and analyzed. Only in the combination of musical talent and selected words can a song be born, winged and sublime, recognizable and native, which will live on for many years and will honor the memory of its creators.

The influence of Hutsul folklore on Yuriy Fedkovych's literary work was significant and powerful. He collected and studied folk poetry, legends, and fairy tales, and recorded folk songs, carols, and shchedrivky in his music books. In his works, he defended the freedom-loving aspirations of his people, depicted vivid images from the life of peasants, praised the high moral qualities of his heroes, and admired the boundless beauty of the Carpathian Mountains. These ideas became close and consonant to many Ukrainian composers of the nineteenth and early twentieth centuries. Yuriy Fedkovych's poetic texts were used by his contemporaries and colleagues, Sydir Vorobkevych, Mykhailo Verbytskyi, Yevseviy Mandychevskyi, Denys Sichynskyi, Stanislav Liudkevych, and Ostap Nyzhankivskyi to compose music.

To reveal Yuriy Fedkovych's musical talent, the exhibition materials on display at the Yuriy Fedkovych Literary and Memorial Museum in Chernivtsi have become valuable. In addition to sheet music, his personal letters, and musical recordings of songs written by him, the museum also contains the musical instruments he played: zither, lyre, drymba, and flute.

Keywords: *poems by Yuriy Fedkovych; vocal work; choral work; specificity of musical language; folklore.*

References

Akatrini, M., & Akatrini, V. (2024). *Kateryna Mandychevska – talanovyta mystkynya Bukovynskoho krayu [Kateryna Mandychevska – a talented artist of the Bukovyna region]*. Buklet vydanyy Blahodiynym fondom «Fundatsiya rodyny Mandychevskykh». Chernivtsi [in Ukrainian].

«Bo ya pravdu lysh spivayu…» 5 tom tvoriv Yuriya Fedkovycha ["Because I only sing the truth..." Volume 5 of the works of Yuriy Fedkovych]. (2022). Retrieved from http://dobrabiblioteka.cv.ua/ua/news?id=1378509 [in Ukrainian].

Derda, I. M. (2016). Istoriya napysannya vokal′noho tsyklu «Okrushky» na virshi Yuriia Fedkovycha [The history of writing the vocal cycle "Okrushki" on the verses of Yuriy Fedkovych]. *Yuriy Fedkovych – narodnyy spivets Bukovyny [Yuriy Fedkovych – folk singer of Bukovyna]*: materialy oblasnykh pedahohichnykh chytan, prysvyachenykh 180-richchyu vid dnya narodzhennya vyznachnoho ukrayinskoho pysmennyka i kulturno-osvitnoho diyacha natsional′noho vidrodzhennya Yuriia Fedkovycha. (pp. 159-173). Chernivtsi [in Ukrainian].

Duhayeva, T. (2024). Yurii Fedkovych u tvorchosti myttsiv: vstanovlennia istynnoho avtorstva odnoho z yoho pryzhyttievykh portretiv [Yuriy Fedkovych in the work of artists: establishing the true authorship of one of his portraits during his lifetime]. *Novyny «Versiyi».* Retrieved from https://versii.cv.ua/news/yurij-fedkovych-u-tvorchosti-myttsiv-vstanovlennya-istynnogo-avtorstva-odnogo-z-jogo-pryzhyttyevyh-portretiv/65343.html

Fedkovych, Yu. (1977). *Na den dobryi [Have a good day]*: vybrani tvory. Kyiv: Veselka.

Hyi popid hay zelenenkyi. Folklorni zapysy. Pisni pro kokhannya [Gyi popid gaij zelenenkyj. Folklore recordings. Songs about love] (1968). Retrieved from https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/F/Fedkovich/Folklore/PisniProKoxannja/GyjPopidGajZelenenkyj.htm [in Ukrainian].

Kolodii, Ya. (1994). *Ostap Nyzhankivskyi [Ostap Nyzhankivskyi]*. Lviv: Lohos [in Ukrainian].

Kovalets, L. (2010). Proza Fedkovycha i Fedkovych yak prozayik. Sproba tsilisnoho prochytannya [Fedkovych's prose and Fedkovych as a prose writer. An attempt at a holistic reading]. In *Yurii Fedkovych. Tvory* [*Yuriy Fedkovych. Works*] (Vol. 2: Proza. Povisti ta opovidannya, p. 3). Chernivtsi: Bukovyna [in Ukrainian].

Kozholyanko, O. (2017). *Etnohrafichni doslidzhennya Yuriia Fedkovycha ta Hryhoriya Kupchanka v XIX stolitti [Ethnographic research by Yuriy Fedkovych and Hryhoriy Kupchanok in the 19th century]*. https://nte.etnolog.org.ua/uploads/2017/4/publications/19.pdf [in Ukrainian].

Lyudkevych, S. (2020). *Poyu koni pry Dunayu [Singing Horses by the Danube]*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=N6ahYXQ31jk [in Ukrainian].

Melnychuk, YA. M. (2009). *Stanovlennya ta rozvytok muzychnoyi osvity na Bukovyni (kinets XVIII – pochatok XX stolittya) [Formation and development of musical education in Bukovina (late 18th – early 20th century)]*. (PhD diss.). Chernivtsi [in Ukrainian].

Nazariy Yaremchuk. Poyu koni pry Dunayu [Nazariy Yaremchuk. Singing Horses by the Danube] (1988). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=I089nbk-4eM [in Ukrainian].

Okarmus, H. N. (2016). Yurii Fedkovych i muzychna tvorchist [Yuriy Fedkovych and musical creativity]. In *Yurii Fedkovych – narodnyy spivets Bukovyny [Yuriy Fedkovych – folk singer of Bukovyna]*: materialy oblasnykh pedahohichnykh chytan, prysvyachenykh 180-richchyu vid dnya narodzhennya Yuriya Fedkovycha (pp. 47-48). Chernivtsi [in Ukrainian].

Ostap Nyzhankivskyi – khorovyy dyryhent i kompozytor [Ostap Nyzhankivskyi – choral conductor and composer]: kontsert-lektsiya. https://www.youtube.com/watch?v=YJi8fIwFyaA [in Ukrainian].

Ostap Nyzhankivskyi: Hulialy («Hulyaly»). (2023). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=ZiJ8uYT4Cfs [in Ukrainian].

Poyu koni pry Dunayu [Singing Horses by the Danube]. (2019). Retrieved from https://www.pisni.org.ua/songs/2375910.html [in Ukrainian].

Romanets, O. (1968). *Zbyrach perlyn narodnykh [Collector of Folk Pearls]*. Retrieved from https://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Lit/F/Fedkovich/Studies/ZbyrachPerlynNarodnyx.html [in Ukrainian].

Shevelieva, M. (2024). Yurii Fedkovych – provisnyk ukrayinskoho vidrodzhennya na Bukovyni [Yuriy Fedkovych – a harbinger of Ukrainian revival in Bukovina]. *Ukrayinskyi interes [Ukrainian Interest]*. Retrieved from https://uain.press/blogs/1069179-1069179 [in Ukrainian].

Sydir Vorobkevych: pobratym Yuriia Fedkovycha, nezabutniy svitoch ukrayinskoho pysmenstva… [Sydir Vorobkevych: brother of Yuriy Fedkovych, an unforgettable beacon of Ukrainian writing…]: storinka fb Literaturno-memorialnyi muzey Yuriia Fedkovycha. Retrieved from https://www.facebook.com/share/p/1B4TpmtHSS/ [in Ukrainian].

Vyshpinska, Ya. M. (2016). Mystetska skladova u tvorchosti Yuriia Fedkovycha. [The artistic component in the work of Yuriy Fedkovych]. In *Yurii Fedkovych – narodnyy spivets Bukovyny [Yuriy Fedkovych – folk singer of Bukovyna]*: materialy oblasnykh pedahohichnykh chytan, prysvyachenykh 180-richchyu vid dnya narodzhennya Yuriia Fedkovycha (pp. 20-26). Chernivtsi [in Ukrainian].

Yak zasyadem, brattya, kolo chary – Ukrayinski kozatski pisni [How shall we sit, brothers, around the charm – Ukrainian Cossack songs. (2020). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=29hdaZcVx3s [in Ukrainian].

Zahaykevych, M. (1960). *Muzychne zhyttya Zakhidnoyi Ukrayiny druhoyi polovyny XIX stolittya [Musical life of Western Ukraine in the second half of the 19th century]*. Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].

Одержано 08.04.2025 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 78.071.5(477.85)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331661

Мирослава Вовк, *м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9109-9194
Святослава Рудан*, м. Київ*
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8725-2274

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ

В оглядовій статті на основі аналізу історичного досвіду, сучасних праць, цінних практик підготовки майбутніх учителів музики на Буковині визначено тенденції розвитку музично-педагогічної освіти регіону: тенденція підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, тенденція оновлення навчально-методичного супроводу їхньої підготовки, тенденція активізації творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі неформальної освіти; тенденція утвердження націє-творчого потенціалу музичного мистецтва в підготовці майбутніх учителів музики. Доведено, що окреслені тенденції свідчать про вмотивованість викладачів закладів освіти на підвищення якісних індикаторів в оновленні змісту, форм, навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх педагогів-музикантів з урахуванням європейських стандартів, на активізацію неформальної освіти здобувачів мистецького фаху, на партнерство з представниками різних мистецьких, культурних осередків, на співпрацю у збереженні традицій й імплементації інновацій у мистецько-культурному просторі регіону та України.

Ключові слова: *мистецька освіта; музично-педагогічна освіта; Буковина; підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва; тенденції розвитку.*

Постановка проблеми. У сучасному мистецько-освітньому дискурсі спостерігається піднесення цінності національної культури, що детерміновано необхідністю утвердження національної ідентичності особистості, громади, держави на основі традицій та

© М. Вовк, С. Рудан, 2025

інновацій мистецтва, культури, історії. Означений пріоритет зумовлений активізацією націєтворчого і націєзбережувального процесу в умовах війни Російської Федерації проти України. Відповідно в мистецькій освіті, у підготовці майбутніх учителів мистецького фаху окреслюються виклики, на які мають реагувати викладачі, педагоги, зокрема зберігати й розвивати традиції мистецько-педагогічної освіти, зміцнювати мистецьке, освітнє партнерство між інституціями, бути відкритими до інновацій з урахуванням сучасних євроінтеграційних процесів. Цінні практики підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зосібна вчителів музичного мистецтва, формувалися на Буковині. Нині в умовах соціокультурних зрушень у регіоні прослідковуються тенденції розвитку музично-педагогічної освіти, що визначають поступ мистецької культури, її спрямованість на формування національної ідентичності, громадянської позиції, світоглядних цінностей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях спостерігається зацікавленість дослідників до вивчення надбань національної мистецької освіти (О. Комаровська, Г. Філіпчук та ін.). Констатуємо, що науковці звертають особливу увагу на історико-педагогічний досвід підготовки мистецьких кадрів для закладів освіти в різних регіонах України загалом і на Буковині зокрема (І. Боднарук, 2018, 2022; Я. Вишпінська, 2021; О. Залуцький, 2016; І. Мокрогуз, 2014 та ін.). Водночас є потреба систематизувати інноваційні практики розвитку музично-педагогічної освіти та окреслити важливість утвердження традицій музичної культури, підготовки вчителів музичних дисциплін у буковинському регіоні.

Мета статті – виокремити та схарактеризувати тенденції розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині.

Методами дослідницького пошуку визначено: *історико-педагогічний аналіз* – для визначення традицій підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на Буковині; *персонологічний метод* – для окреслення внеску сучасних педагогів, митців у поступ музично-педагогічної освіти регіону; *систематизація* – з метою виокремлення сучасних тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти в буковинському регіоні.

Виклад основного матеріалу. На підґрунті вивчення історичного досвіду, сучасних студій, освітніх практик підготовки майбутніх учителів музики на Буковині визначимо і схарактеризуємо тенденції розвитку музично-педагогічної освіти регіону на сучасному етапі націєствердження в культурно-мистецькому дискурсі.

Тенденція підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена спрямованістю української освіти на утвердження європейських стандартів якості відповідно до Стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. (2015). Із цією метою в закладах вищої освіти, зокрема й у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (далі – ЧНУ ім. Ю. Федьковича), з 2016 р. було ініційовано реалізацію освітньо-професійних програм зі спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво» на бакалаврському й магістерському освітніх рівнях. З урахуванням критеріїв якості відповідні освітні програми було успішно акредитовано Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Про спрямованість на підвищення якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що пов’язано з євроінтеграційним вектором розвитку та збереженням регіональних і національних традицій музично-педагогічної освіти, свідчить фокус та особливості реалізації освітніх програм. Це, зокрема, спрямованість на «формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва / мистецтва у закладах загальної середньої освіти та педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, реалізацію креативного підходу до здійснення педагогічної діяльності згідно із сучасними освітніми концепціями; опертя на сучасні досягнення у сфері музичної педагогіки, психології, мистецтва, реалізація в умовах інтерактивного діалогічного середовища, соціального партнерства та музично-культурної комунікації з урахуванням освітніх потреб, музично-виконавських традицій та особливостей культурно-мистецького простору буковинського регіону; залучення здобувачів вищої освіти до участі в національних і міжнародних освітніх і культурно-мистецьких проєктах, конкурсах, фестивалях (*Освітньо-професійні програми і навчальні плани*, 2024). Структурування змісту освітніх програм підготовки майбутніх

учителів музичного мистецтва в університеті свідчить про реалізацію стратегії євроінтеграції у мистецько-педагогічній освіті, формування власне фахових компетентностей на основі опанування цінних культурно-мистецьких практик, сформованих в Україні й світі. Так, вивчення історії світової музики, історії української музики, хорознавства, диригування, теорії музики, актуальних питань історії та культури України, вокальна підготовка, музично-інструментальна підготовка, хорова підготовка – ці дисципліни охоплюють історико-мистецтвознавчий дискурс музичної культури України, регіону, світу. Спектр обов'язкових освітніх компонентів спрямовано на формування методичної, психологічної, викладацької компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва (комп'ютерні технології у галузі музичного мистецтва та освіти, психологія (загальна, педагогічна, вікова), педагогіка і педагогічна майстерність, теорія і методика музичної освіти). Практична складова підготовки майбутніх педагогів-музикантів передбачає проходження різних видів практики (пропедевтичної, просвітницько-виконавської, навчальної педагогічної, виробничої, педагогічної в позашкільних навчальних закладах), зміст яких передбачає опанування специфіки викладання інтегрованого курсу з мистецтва, упровадження інновацій у початковій, базовій середній і профільній школах. Широкий спектр варіативних дисциплін (музична психологія, історія мистецтва, музичне краєзнавство, інструментознавство, церковна музична культура, акомпанемент та імпровізація, історія і теорія позашкільної музичної освіти, практикум шкільного репертуару, методика роботи з дитячим хоровим колективом, режисура шкільних музично-виховних заходів, історія естрадного мистецтва, музично-культурна комунікація, вокальний ансамбль, практикуми оркестрового музикування, вокально-ансамблевого музикування, вокально-інструментального музикування тощо) уможливлює забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії, розвиток творчих здібностей, креативності, комунікативності на основі міждисциплінарності мистецьких, музикознавчих, педагогічних, виконавських студій (*Освітньо-професійні програми і навчальні плани,* 2024).

Варто зазначити, що тенденція спрямованості на забезпечення якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спостерігається у процесі реалізації освітніх програм у Чернівецькому обласному фаховому коледжі імені С. Воробкевича (далі –

ЧОФК ім. С. Воробкевича), що передбачає відповідне структурування змісту навчання з урахуванням інноваційних процесів у сфері мистецько-педагогічної освіти та традицій підготовки педагогів-музикантів, сформованих у ретроспективі на Буковині. Так, освітніми програмами передбачено вивчення таких освітніх компонентів, як теорія музики, музична література і фольклор, основи педагогічної майстерності, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, світова музична література, українська музична література, фольклор, педагогіка і психологія, методика викладання сольфеджіо, методика викладання музичної літератури, виробнича практика та ін., що передбачає формування визначених загальних, спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, перевірку практичної демонстрації набутих здобувачем освіти викладацьких компетентностей та загальних і професійних компетентностей (трудових функцій), визначених професійним Стандартом «Викладач мистецької школи (за видами начальних дисциплін) (*Акредитовані освітньо-професійні програми…*, 2025). Означені особливості змістового контенту підготовки вчителя музичного мистецтва в закладах освіти Буковини доводять суголосність в употужненні якості музично-педагогічної освіти на основі європейських стандартів якості й утвердження цінних традиційних мистецьких практик як основи розвитку музичної освіти, етномузикознавства, народного виконавства, інструменталістики тощо.

Тенденція оновлення навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у спрямованості викладачів на якісне створення, укладання навчально-методичних ресурсів, силабусів, програм фахових дисциплін, що спостерігається в контексті вдосконалення якості музично-педагогічної освіти на Буковині. Відзначимо, що саме в ЧНУ ім. Ю. Федьковича останнє десятиліття спостерігається особлива зацікавленість до вивчення проблем історичних витоків етномузикознавства, становлення професійного музичного мистецтва, персонологічного досвіду буковинської музикології, виконавства, інструменталістики тощо. Окреслені проблеми формують змістовий контент відповідних ресурсів. Так, викладачі укладають навчальні видання з проблем психології музичного мистецтва (І. Бойчук), вступу до спеціальності; досвіду становлення музичної освіти Буковини (Я. Вишпінська), музичного краєзнавства (Ю. Гіна, О. Залуцький; Кароль Мікулі), музичної критики в

буковинському регіоні (О. Залуцький), інтерпретації музичних творів; історії світової музики; народної музичної творчості; поліфонії (Ю. Каплієнко-Ілюк), історії музичної культури й освіти Буковини (А. Кушніренко, О. Залуцький, Я. Вишпінська), основного музичного інструменту (фортепіано) (В. Лісовий, Я. Мельничук, І. Бойчук), сольфеджіо; інструментознавства (І. Мокрогуз), теорії музики (З. Сафроній), персонології хорового диригування буковинського краю (А. Плішка), хорового диригування (Л. Нємцова), організації концертної та гастрольної діяльності (І. Куліковська) тощо. Викладачі вмотивовані на оновлення супроводу з викладання естрадного співу в загальноосвітній школі та позашкільних навчальних закладах; сучасних технологій студійного аудіозапису (І. Гатрич), методології педагогічних досліджень (В. Лісовий), методики викладання диригентсько-хорових дисциплін (О. Чурікова-Кушнір), теорії і методики музичного виховання дітей дошкільного віку (Я. Вишпінська), педагогічної практики студентів (І. Боднарук) (*Навчально-методична література,* 2025). Досвід викладачів університету підтверджує системне оновлення навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів музики, що зумовлене утвердженням стандартів якості згідно з європейським вектором інтеграції вищої освіти загалом і музично-педагогічної зокрема, а також актуалізацією цінних практик підготовки педагогів-музикантів у буковинському регіоні.

Тенденція оновлення навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва виявляється у створенні цифрових освітніх ресурсів, які вміщують відомі й сучасні навчальні музикознавчі, методичні видання, що уможливлює використання оригінальних творів у підготовці майбутніх педагогів-музикантів. Так, у віртуальній музичній бібліотеці ЧОФК ім. С. Воробкевича розташовано оцифровані музичні видання і твори різних років, що становлять основний ресурсний фонд для викладання фахових дисциплін і проведення практики, а також широкий спектр бібліографічних довідок про українських і зарубіжних композиторів і диригентів, що посилює персонологічний дискурс підготовки відповідних фахівців, створює можливості для опанування їхньої культурно-музичної спадщини та внеску в становлення національної і регіональної музичної культури (*Музична бібліотека…,* 2025). Окреслена тенденція свідчить про усвідомлення викладачами необхідності опертя на

традиції музичної культури, музично-педагогічної освіти буковинського краю, потребу оцифровування кращих взірців композиторської спадщини буковинських митців, українських творців та відповідність навчально-методичного ресурсу сучасним трендам якості підготовки фахівців мистецького фаху.

Тенденція активізації творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі неформальної освіти виявляється в системному залученні здобувачів освіти до діяльності хорових колективів, інструментальних гуртів тощо. Так, при кафедрі музики ЧНУ ім. Ю. Федьковича з 1992 р. функціонує студентський мішаний хор «Резонанс». Засновник хору – знаний хоровий диригент, композитор, фольклорист, перший завідувач кафедри, професор А. Кушніренко. Із 2014 р. художнім керівником хору, головним диригентом стала заслужена діячка мистецтв України, професорка О. Чурікова-Кушнір. На основі вивчення віртуальних ресурсів констатуємо, що 2014 р. хор отримав звання Лауреата ІІ ступеня у Всеукраїнському хоровому конкурсі «Гринченківська весна» (м. Київ); 2016 р. – Лауреата І ступеня IV Міжнародного хорового конкурсу-фестивалю «Gavriil Musicescu» (м. Ясси, Румунія); 2017 р. хор став володарем Гран-Прі X Міжнародного хорового фестивалю-конкурсу «A RUGINIT FRUNZA DIN VII» (м. Кишинів, Молдова); 2018 р. – Лауреатом І ступеня V Міжнародного хорового форуму імені Героя України Анатолія Авдієвського «Як серцю виспівать себе» (Київ); 2022 р. – володарем Гран-Прі IV Міжнародного конкурсу хорової музики «SĂRBĂTOAREA CORULUI» (м. Бельци, Молдова) (*Кафедра музики,* 2025).

У 1996 р. при кафедрі музики ЧНУ ім. Ю. Федьковича засновано дівочий хор за ініціативи викладачів І. Ярошенко, І. Манік, А. Плішка. З 2008 р. художнім керівником і диригентом дівочого хору «Anima» є відмінник освіти України, учитель-методист, викладач кафедри музики А. Зубчук. І. Мокрогуз, досліджуючи витоки діяльності хору, відзначає, що «творчий колектив є дипломантом міських і регіональних хорових конкурсів, переможцем обласного хорового фестивалю, Лауреатом міжнародного фестивалю “Майданівські колядки”» та ін. (Мокрогуз, & Бондаренко, 2022). Основною місією хору є популяризація української музичної культури, залучення майбутніх учителів музики до

україномовного середовища, формування ціннісного ставлення до української пісні.

Здобувачі мають можливість долучитися до неформальної мистецької діяльності хору студентів заочної форми навчання (функціонує з 2000 р.). Першим художнім керівником колективу була І. Ярошенко. До роботи з курсовими хорами в різні роки долучались І. Манік, З. Софроній, С. Рудан, О. Ткачук. З 2016 р. керує хором студентів-заочників З. Софроній (*Кафедра музики,* 2025). Діяльність хору спрямована на формування й удосконалення фахових умінь, розвиток професійної майстерності майбутніх учителів музики в умовах неформальної освіти.

Важливою формою неформальної освіти майбутніх педагогів-музикантів є мистецький клас. Так, у ЧНУ ім. Ю. Федьковича функціонує клас бандури, ансамбль і тріо бандуристів під керівництвом І. Мокрогуз. За свідченнями керівниці класу, «ансамбль, тріо та солісти-бандуристи постійно беруть участь у концертах кафедри музики, факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, різноманітних університетських конкурсах, оглядах, звітних концертах тощо. Ансамбль бандуристок є лауреатом всеукраїнських і міжнародних конкурсів, здійснює професійні аудіозаписи й відеокліпи пісень та інструментальної музики українських композиторів» (Мокрогуз, 2014, с. 98).

Студентський фольклорний ансамбль «Буковиночка» кафедри музики створено в 2012 р. (керівник – доцент Я. Вишпінська). Творчою ідеєю колективу, на переконання засновниці, є поширення буковинської народної пісні, виховання молоді на традиціях, культурно-мистецькому надбанні народу, участь у культурно-мистецьких заходах фольклорно-етнографічного спрямування, заохочення молоді до вивчення, збереження та популяризації народнопісенного надбання краю (Вишпінська, 2021).

Значний досвід організації неформального навчання майбутніх учителів-музикантів сформовано в ЧОФК ім. С. Воробкевича. А. Кушніренко, О. Залуцький та ін., досліджуючи історичні витоки організації викладацьких і студентських мистецьких колективів у коледжі, інформують, що мішаний хор педагогічного коледжу був створений 1957 р. В. Білоненко. Він презентував Буковину в Києві. З 1980 р., під керівництвом Т. Стінкового, хор став дипломантом телетурніру «Сонячні кларнети» та конкурсів «Співає юність Буковини» й «Чисті роси». З 1979 р. функціонує

викладацько-студентський гурт «Джерело» (засновники – М.Катеринчук, М.Стаднічук, Т.Стінковий, І.Марценюк, В.Бунз, В.Котик). На переконання дослідників, «значний внесок у творчий зріст ансамблю зробила оркестрова група під керівництвом аранжувальника й диригента Б. Бензаря та виконавців оркестру В. Процюка (сопілка), Л. Бензарь (баян), Г. Каптар (скрипка), О. Воробйов (контрабас), Я. Вовчук (цимбали) та ін.» (Кушніренко, Залуцький, & Вишпінська, 2011, с. 276). Діяльність колективу викладачів і студентів спрямована на розвиток виконавських традицій Буковини та інших регіонів України, збереження українопісенної парадигми музичної культури, її популяризацію серед молоді.

У коледжі нині діють й інші неформальні творчі колективи, професійна діяльність яких визначається виконавською мистецькою практикою, залученням до просвітницьких заходів, популяризацією українських і зарубіжних пісень і танців. Серед неформальних творчих колективів – камерний оркестр зі спеціалізації «Оркестрові струнні інструменти» (керівник і диригент – заслужений артист України І. Кадюк); оркестр духовних та ударних інструментів (керівник – В. Бальон); оркестр народних інструментів (керівник – Я. Гамаль); оркестр баяністів-акордеоністів (керівник – Н. Моргоч); капела бандуристів (керівник і диригент – О. Гук); хоровий колектив «SUBITO» (керівник – В. Гордей); хореографічний колектив «Над Прутом» (керівник – В. Долгий) та ін. (*Творчі колективи,* 2025). Переконані, що залучення майбутніх педагогів-музикантів до неформальної освіти у творчих колективах забезпечує формування професійних якостей, виконавської майстерності, креативності, імпровізаційності, інтерпретаційних умінь.

Тенденція утвердження націєтворчого потенціалу музики в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується насамперед у просвітницькій місії, які виконують викладачі ЧНУ ім. Ю. Федьковича та ЧОФК ім. С. Воробкевича. Просвітницька місія полягає саме в тому, щоб популяризувати надбання музичної культури регіону й України загалом з опертям на традиції та інновації в музичній освіті, мистецтві, розвивати музичні традиції світової культури. З цією метою керівники творчих колективів добирають унікальний репертуар, шукають можливості для представлення композицій на фестивалях тощо. Так, хор «Резонанс» ЧНУ ім. Ю. Федьковича брав участь у V Міжнародному конгресі Українців (2002), у святах, творчих звітах майстрів мистецтв і

художніх колективів Чернівецької області, у щорічних концертах хорової музики «Буковинська весна», започаткованих секцією хорового диригування 2016 р.; у першому виконанні «Кантати» Є. Мандичевського в супроводі Академічного симфонічного оркестру Чернівецької філармонії під керівництвом заслуженого діяча мистецтв України Й. Созанського. Репертуар хору складають твори вітчизняної, зарубіжної класики, зокрема духовна музика Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, М. Вербицького, С. Воробкевича, твори класиків – М. Лисенка, С. Людкевича, М.Леонтовича, К.Стеценка, Д.Січинського, Ф.Колесси, М.Колесси, сучасних композиторів – І. Алексійчук, Л. Дичко, А. Кушніренка, М. Скорика, Є. Станковича (*Кафедра музики,* 2025).

Варто закцентувати увагу на проєкті «Гамма Скупинський» (Chernivtsi – Los-Angeles, 2016), до реалізації якого долучилися студенти й викладачі мистецьких спеціальностей університету й коледжу. Я. Вишпінська згадує про те, що «чернівчани та гості міста в рамках проєкту мали можливість побувати на зустрічі з відомим композитором у Меморіальному музеї Володимира Івасюка, відвідати майстер-клас у ЧОКМ ім. С. Воробкевича та авторський концерт у Чернівецькій обласній філармонії. Феєрично завершився проєкт концертом фортепіанної, вокально-хорової та естрадної музики в Палаці «Академічний» за участі викладачів і студентів кафедри музики ЧНУ ім. Ю. Федьковича» (*Міжнародний проєкт «Гамма Скупинський»…,* 2018; Вишпінська, 2021). Схарактеризований досвід реалізації цікавого проєкту підтверджує активну позицію викладачів закладів освіти, їхню вмотивованість на виховання покоління музикантів-педагогів, аксіологічно зорієнтованих на збереження і ретрансляцію в освітній практиці найкращого музично-педагогічного досвіду.

Важливою подією, що свідчить про спрямованість на утвердження націтворчого потенціалу музичного мистецтва, зокрема й у неформальному навчанні майбутніх учителів, є проведення регіонального хорового фестивалю «Буковинська весна» в межах Міжнародного культурно-мистецького проєкту «Схід+Захід=Мир» (голова – професорка Т. Марусик). Мистецький захід «Буковинська весна» започаткований у 2016 р. викладачами секції диригування і хорового співу кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи університету з метою збереження, розвитку й популяризації хорового мистецтва на

Буковині. 2024 р. фестиваль відбувався під патронатом ЮНЕСКО. У ньому взяли участь 16 хорових колективів**,** серед яких – студентські хори кафедри музики: мішаний хор «Резонанс» (художній керівник і диригент – О. Чурікова-Кушнір); дівочий хор «Anima» (художній керівник – А. Зубчук); гурт «LIFEPARK» у складі І. Гатрича, Я. Щербана, Д. Фельдмана, С. Істратій; зведений хор ЧНУ ім. Ю. Федьковича (керівник і диригент – З. Софроній), а також дитячі хорові колективи музичних шкіл міста та області (*VI Регіональний хоровий фестиваль…,* 2024).

З метою утвердження націєтворчого потенціалу музичного мистецтва в підготовці майбутніх учителів у межах проєкту «СХІД+ЗАХІД=МИР» щорічно проводиться Міжнародний багатожанровий конкурс-фестиваль «Хай пісня скликає друзів» пам’яті першого космонавта України, Героя України, почесного доктора ЧНУ ім. Ю. Федьковича Леоніда Каденюка, який щороку долучався до організації цього заходу на базі Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Конкурс був започаткований у 2007 р., а нині естафету його проведення перебрав на себе ЧНУ ім. Ю. Федьковича (Боднарук, 2018). Відзначимо, що фестиваль проводиться за підтримки ЮНЕСКО – Національної комісії у справах ЮНЕСКО МЗС України та за участі зарубіжних музикантів, педагогів з Австрії, Румунії, Хорватії тощо. Учасники фестивалю, переважно викладачі й здобувачі мистецького фаху, мають можливість продемонструвати свою майстерність у номінаціях інструментального виконавства (інструмент-дебют, фортепіано, струнні інструменти; духовні та ударні інструменти; народні інструменти; інструментальний ансамбль; оркестр; аматорський художній колектив; віртуальний оркестр; ансамбль); вокально-хорового жанру (вокал-дебют, академічний сольний спів; естрадний сольний спів; народний сольний спів; вокальний ансамбль; вокально-інструментальний ансамбль; хоровий колектив; віртуальний хор) (*Урочисте відкриття XII Міжнародного…,* 2024). Означені ініціативи спрямовані на утвердження цінностей, досвіду, мистецьких практик популяризації музичної культури України і регіонів, залучення молоді до традиційного вітчизняного та світового музичного мистецтва, що свідчить про важливість проведення таких заходів як форми неформальної освіти, просвітництва для професійного розвитку майбутніх педагогів-музикантів.

Тенденція партнерства в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва кристалізувалася у процесі становлення професійної музичної культури і мистецької освіти на Буковині, що зумовлено активною позицією діячів культури щодо проведення просвітницьких заходів, вшанування пам'яті відомих діячів культури і мистецтва краю тощо. Зазначимо, що традиції партнерства у сфері мистецької, музичної освіти формувалися на Буковині в історичній ретроспективі, що прослідковується в діяльності представників Національної всеукраїнської музичної спілки, Чернівецького обласного відділення музичної спілки, Чернівецького обласного відділення музично-хорового товариства: А. Кушніренка, Л. Румянцева, А. Сорокоумова та ін. Партнерство викладачів, студентів, митців активізувалося зі створенням обласної дитячої філармонії, народно-хорової філармонії у Чернівцях. Важливі мистецькі ініціативи реалізуються завдяки співпраці викладачів, майбутніх музикантів-педагогів, митців університету, музичного училища (нині – ЧОФК ім. С. Воробкевича), Чернівецького музично-драматичного театру імені Ольги Кобилянської, Чернівецької музичної школи №1, Чернівецького об'єднання композиторів Буковини, Чернівецької обласної філармонії ім. Д. Гнатюка, вокально-хорової асоціації ім. М. Леонтовича (М. Моклович, О. Чурікова-Кушнір та ін.), асоціації діячів символічної та камерно-інструментальної музики (Й. Созановський та ін.), асоціації діячів духовної музики (В. Бобик, К. Саїнчук та ін.), асоціації діячів естрадного мистецтва (І. Гатрич, В. Рурак та ін.) тощо, Чернівецького відділення Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Т. Шевченка (І. Дерда, В. Китайгородська) та ін. (Залуцький, 2016).

Окремі ініціативи є підтвердженням активного мистецького партнерства заради розвитку традицій музичної культури й освіти краю. Так, 25 травня 2022 р. в рамках започаткованого на кафедрі музики проєкту «Мистецька ліра Буковини» у Чернівецькому Центрі культури «Вернісаж» відбувся великий благодійний концерт фортепіанної та вокальної музики «З Буковиною в серці», присвячений пам'яті Кароля Мікулі. В цьому заході, який проводився на підтримку Збройних сил України, взяли участь як студенти, так і викладачі кафедри музики. Виконання концертних номерів доповнювалося яскравою презентацією та цікавою

розповіддю про творчий шлях композитора й образний зміст його творів (Боднарук, 2022).

Важливим циклічним заходом, що проводиться в партнерстві митців, педагогів, громадських діячів, студентської молоді, є Міжнародний мистецький фестиваль «Mandyczewski Fest», який, на переконання В. Акатріні (2023), «покликаний об'єднати українських і зарубіжних митців, насамперед музикантів, композиторів, виконавців, у мистецькому просторі з метою вшанування пам'яті Євсевія, Катерини, Георгія, Ераста Мандичевських…, сприяє об'єднанню українських і зарубіжних музикантів, виконавців, істориків, краєзнавців та ін. з метою збереження спадщини родини Мандичевських і водночас актуалізації мистецьких здобутків українських і європейських відомих діячів культури і мистецтва різних історичних етапів, які формували засади національного і європейського професійного мистецтва» (с. 171-176). Фестиваль проводиться за партнерства викладачів, музикантів різних осередків краю, з-поміж яких: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, Наукова універсальна бібліотека ім. М. Івасюка, Видавничий Дім «БукРек», Національна спілка художників у Чернівецькій області, Чернівецька обласна філармонія ім. Д. Гнатюка, Управління культури Чернівецької облдержадміністрації, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Буковинський центр культури та мистецтва. Один із фестивалів «Mandyczewski Fest V / Віддзеркалення» (вересень 2023 р.), присвячений 160-річчю заснування Товариства сприяння музичному мистецтву на Буковині та 135-річчю від дня народження В. Барвінського в Чернівцях, зацікавив понад 300 учасників, які мали можливість у межах фестивалю взяти участь у конференції «Сучасні проблеми координації та комунікації музичної культури Буковини через призму аналізу діяльності Товариства сприяння музичному мистецтву на Буковині». В обласній філармонії вони прослухали концерт «Cármĭna Burána» К. Орфа у виконанні Академічного симфонічного оркестру (художній керівник – Й. Созанський), академічного камерного хору «Чернівці» (керівник – Н. Селезньова), Заслуженого академічного буковинського ансамблю пісні і танцю ім. А. Кушніренка (керівник – Я. Солтис, хормейстер – С. Мунтян); у залі органної та камерної музики філармонії відвідати концерт «На крилах спогадів» Академічного камерного

оркестру «Capriccio» (керівник – П. Чеботов) (*«Mandyczewski Fest»,* 2023).

Схарактеризований досвід організації мистецьких і музичних заходів у партнерстві освітніх і мистецьких осередків свідчить про згуртованість буковинської інтелігенції у справі підготовки молодого покоління педагогів-музикантів, ціннісно спрямованих на утвердження національних пріоритетів в українській культурі й мистецькій освіті.

Висновки. Отже, на основі аналізу історичного досвіду, сучасних праць, цінних практик підготовки майбутніх учителів музики на Буковині визначено тенденції розвитку музично-педагогічної освіти регіону: тенденція підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, тенденція оновлення навчально-методичного супроводу їхньої підготовки, тенденція активізації творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у процесі неформальної освіти; тенденція утвердження націєтворчого потенціалу музики в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, тенденція партнерства в підготовці майбутніх фахівців. Окреслені тенденції свідчать про вмотивованість викладачів закладів освіти на підвищення якісних індикаторів в оновленні змісту, форм, навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів-музикантів з урахуванням європейських стандартів, на активізацію неформальної освіти здобувачів мистецького фаху, на партнерство і згуртованість із представниками різних мистецьких, культурних осередків, на співпрацю у збереженні традицій й імплементації інновацій у мистецько-культурному просторі регіону і України.

Перспективою подальших досліджень є вивчення персонологічного дискурсу музично-педагогічної освіти Буковини.

Список використаної літератури

Акатріні, В. М. (2023). *Просвітницько-педагогічна діяльність родини Мандичевських у розвитку освіти Буковини*. (Дис. д-ра філософ.). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Акредитовані освітньо-професійні програми Чернівецького обласного фахового коледжу мистецтв імені С. Воробкевича. (2025). Взято з https://artscollege.cv.ua/osvitni-programy/

Боднарук, І. М. (2018). Становлення та розвиток вищої професійної музичної освіти на Буковині. *Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі*. Взято з https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/255/252

Боднарук, І. М. (2022). Концертно-виконавська діяльність як засіб духовного розвитку здобувачів вищої музично-педагогічної освіти. *Духовність особистості:*

методологія, теорія і практика, 1 (103), 24-33. Взято з https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/download/385/385/389

Вишпінська, Я. М. (2021). Музично-краєзнавчий компонент як складова підготовки майбутніх фахівців музично-освітнього і мистецького спрямування. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 199, 87-92. Взято з https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/979/909/

Залуцький, О. (2016). *Музичні товариства Буковини. Довідник Чернівецького обласного відділення Національної всеукраїнської музичної спілки (до 25-річчя від дня заснування)*. Чернівці: Друк Арт.

Кафедра музики. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (2025). Взято з http://www.music.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/060creatteams/01rezonans

Кушніренко, А., Залуцький, О., Вишпінська, Я. (2011). *Історія музичної культури й освіти Буковини*: навч. посіб. Чернівці: Черн. нац. ун-т.

Міжнародний проєкт «Гамма Скупинський» (Chernivtsi – Los Angeles). Взято з http://www.music.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/070c ultartpro/02gammaskup.

Мокрогуз, І. (2014). Становлення професійної бандурної освіти на Буковині. *Науковий вісник. Педагогіка та психологія*, 689, 96-100.

Мокрогуз, І., Бондаренко, В. (2022). Основні передумови становлення та розвитку вищої музичної освіти на Буковині. *Молодий вчений*, 5 (105), 151-155. Взято з https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-31

Музична бібліотека Чернівецького обласного фахового коледжу мистецтв імені С. Воробкевича. (2025). Взято з https://mubis.com.ua/

Навчально-методична література. Кафедра музики. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. (2025). Взято з http://www.music.chnu.edu.ua/?page=ua/040edumeth/30edumetlit/20trainman

Освітньо-професійні програми і навчальні плани. Кафедра музики. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. (2024). Взято з http://www.music.chnu.edu.ua/?page=ua/040edumeth/10edprg

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

Творчі колективи. Чернівецький обласний фаховий коледж мистецтв імені С. Воробкевича. (2025). Взято з https://artscollege.cv.ua/tvorchi-kolektyvy/

Урочисте відкриття XII Міжнародного багатожанрового конкурсу-фестивалю «Хай пісня скликає друзів». (2024). Взято з https://www.chnu.edu.ua/novyny/aktualni-novyny/urochyste-vidkryttia-xii-mizhnarodnoho-bahatozhanrovoho-konkursu-festyvaliu-khai-pisnia-sklykaie-druziv/

*VI Регіональний хоровий фестиваль «Буковинська весна»***.** Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. (2024). Взято з https://www.chnu.edu.ua/novyny/aktualni-novyny/vidbuvsia-vi-rehionalnyi-khorovyi-festyval-bukovynska-vesna/

Mandyczewski Fest. (2023). Взято з https://www.facebook.com/MandyczewskiFest

Myroslava Vovk, Sviatoslava Rudan

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN BUKOVYNA

The review article states that in art education, in the training of future art teachers, the challenges to which teachers and pedagogues should respond are outlined, in particular, to preserve and develop the traditions of artistic and pedagogical education, to strengthen artistic and educational partnerships between institutions, to be open to innovation, taking into account modern European integration processes. Based on the analysis of historical experience, modern works, valuable practices of training future music teachers in Bukovyna, the following trends in the development of music and pedagogical education in the region are identified: the tendency to improve the quality of professional training of future music teachers, the tendency

to update the educational and methodological support for the training of future music teachers, the tendency to intensify the creative activity of future music teachers in the process of non-formal education, the tendency to establish the nation-building potential of musical art in the training of future music teachers. The methods of the research are the following: historical and pedagogical analysis - to determine the traditions of training future teachers of musical art in Bukovyna; personological method - to outline the contribution of modern teachers and artists to the development of music and pedagogical education in the region; systematization - to outline current trends in the development of music and pedagogical education in the Bukovyna region. It is proved that the outlined trends indicate the motivation of teachers of educational institutions to improve the quality indicators in updating the content, forms, educational and methodological support for the training of future music teachers by European standards, to intensify non-formal education of students of artistic specialties, to partner and cohesion with representatives of various artistic and cultural centers, to cooperate in preserving traditions and implementing innovations in the artistic and cultural space of the region and Ukraine.

Keywords: *art education; music and pedagogical education; Bukovyna, training of future music teachers; development trends.*

Referenses

Akatrini, V. M. (2023). *Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist rodyny Mandychevskykh u rozvytku osvity Bukovyny [Educational and pedagogical activities of the Mandychevsky family in the development of education in Bukovina]*. (PhD diss.). Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].

Akredytovani osvitno-profesiini prohramy Chernivetskoho oblasnoho fakhovoho koledzhu mystetstv imeni S. Vorobkevycha [Accredited educational and professional programs of the Chernivtsi S. Vorobkevych Regional Professional College of Arts]. (2025). Retrieved from https://artscollege.cv.ua/osvitni-programy/ [in Ukrainian].

Bodnaruk, I. M. (2018). Stanovlennia ta rozvytok vyshchoi profesiinoi muzychnoi osvity na Bukovyni [Formation and development of higher professional musical education in Bukovina]. *Bolonskyi protses i perspektyvy rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini, Yevropi ta sviti [The Bologna Process and Prospects for the Development of Higher Education in Ukraine, Europe and the World]*. Retrieved from https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/255/252 [in Ukrainian].

Bodnaruk, I. M. (2022). Kontsertno-vykonavska diialnist yak zasib dukhovnoho rozvytku zdobuvachiv vyshchoi muzychno-pedahohichnoi osvity [Concert and performing activity as a means of spiritual development of students of higher musical and pedagogical education]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice],* 1 (103), 24-33. Retrieved from https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/download/385/385/389 [in Ukrainian].

Kafedra muzyky [Department of Music]. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha/ (2025). Retrieved from http://www.music.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/060creatteams/01rezonans [in Ukrainian].

Kushnirenko, A., Zalutskyi, O., & Vyshpinska, Ya. (2011). *Istoriia muzychnoi kultury y osvity Bukovyny [History of Musical Culture and Education of Bukovina]*: navch. posibnyk. Chernivtsi: Chern. nats. un-t [in Ukrainian].

Mandyczewski Fest. (2023). Retrieved from https://www.facebook.com/MandyczewskiFest [in Ukrainian].

Mizhnarodnyi proiekt «Hamma Skupynskyi» [International Project "Gamma Skupinsky"]. (Chernivtsi – Los Angeles). Retrieved from http://www.music.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/070c ultartpro/02gammaskup. [in Ukrainian].

Mokrohuz, I. (2014). Stanovlennia profesiinoi bandurnoi osvity na Bukovyni [Formation of Professional Bandura Education in Bukovina]. *Naukovyi visnyk. Pedahohika ta psykholohiia [Scientific Bulletin. Pedagogy and Psychology]*, 689, 96-100 [in Ukrainian].

Mokrohuz, I., & Bondarenko, V. (2022). Osnovni peredumovy stanovlennia ta rozvytku vyshchoi muzychnoi osvity na Bukovyni [The main prerequisites for the formation and development of higher musical education in Bukovina]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 5 (105), 151-155. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-31 [in Ukrainian].

Muzychna biblioteka Chernivetskoho oblasnoho fakhovoho koledzhu mystetstv imeni S. Vorobkevycha [Music Library of the Chernivtsi S. Vorobkevych Regional Professional College of Arts]. (2025). Retrieved from https://mubis.com.ua/ [in Ukrainian].

Navchalno-metodychna literatura [Teaching and Methodical Literature]. Kafedra muzyky. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha (2025). Retrieved from http://www.music.chnu.edu.ua/?page=ua/040edumeth/30edumetlit/20trainman [in Ukrainian].

Osvitno-profesiini prohramy i navchalni plany [Educational and Professional Programs and Curricula]. Kafedra muzyky. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha. (2024). Retrieved from http://www.music.chnu.edu.ua/?page=ua/040edumeth/10edprg [in Ukrainian].

Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Recommendations for Quality Assurance in the European Higher Education Area]. (2015). Retrieved from https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf [in Ukrainian].

Tvorchi kolektyvy [Creative Teams]. Chernivetskyi oblasnyi fakhovyi koledzh mystetstv imeni S. Vorobkevycha. (2025). Retrieved from https://artscollege.cv.ua/tvorchi-kolektyvy/ [in Ukrainian].

Urochyste vidkryttia XII Mizhnarodnoho bahatozhanrovoho konkursu festyvaliu «Khai pisnia sklykaie druziv» [The opening ceremony of the XII International Multi-genre Competition of the Festival "Let the Song Call Friends"]. (2024). Retrieved from https://www.chnu.edu.ua/novyny/aktualni-novyny/urochyste-vidkryttia-xii-mizhnarodnoho-bahatozhanrovoho-konkursu-festyvaliu-khai-pisnia-sklykaie-druziv/ [in Ukrainian].

Vyshpinska, Ya. M. (2021). Muzychno-kraieznavchyi komponent yak skladova pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv muzychno-osvitnoho i mystetskoho spriamuvannia [Music and local history component as a component of training future specialists in musical, educational and artistic fields]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 199, 87-92. Retrieved from https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/download/979/909/ [in Ukrainian].

Zalutskyi, O. (2016). *Muzychni tovarystva Bukovyny. Dovidnyk Chernivetskoho oblasnoho viddilennia Natsionalnoi vseukrainskoi muzychnoi spilky (do 25-richchia vid dnia zasnuvannia) [Musical societies of Bukovyna. Directory of the Chernivtsi Regional Branch of the National All-Ukrainian Music Union (to the 25th anniversary of its founding)]*. Chernivtsi: Druk Art [in Ukrainian].

VI Rehionalnyi khorovyi festyval «Bukovynska vesna» [VI Regional Choir Festival "Bukovyna Spring"]. Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha. (2024). Retrieved from https://www.chnu.edu.ua/novyny/aktualni-novyny/vidbuvsia-vi-rehionalnyi-khorovyi-festyval-bukovynska-vesna/ [in Ukrainian].

Одержано 22.03.2025 р.

УДК 378.011.3-051:78
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331665

Наталія Дем'янко, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8292-6461

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З НАРОДНИМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ

У статті розглянуто умови і зміст підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з народними автентичними вокально-хоровими колективами, визначено мету, зміст, результати навчання, основні форми роботи та контролю з курсу «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами», закцентовано увагу на характерних ознаках українського народнопісенного виконавства (своєрідність манери виконання, виразне регістрове звучання, підголосково-поліфонічний розспів, імпровізаційність, наявність солістів-виводчиків) та деяких важливих методичних аспектах (методиці організації, комплектування, вокально-хорової роботи).

Ключові слова: *підготовка майбутнього вчителя; вчитель музичного мистецтва; керівник вокально-хорового колективу; автентичний спів; народний вокально-хоровий колектив; співочий голос; ознаки народного (автентичного) співу.*

Постановка проблеми. Серед головних напрямів реформування системи освіти в Україні визначаються її національна спрямованість, невіддільність від національного ґрунту, органічне поєднання з історією та традиціями українського народу, про що наголошується в «Дорожній карті освітньої реформи 2015-2025», Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепції розвитку педагогічної освіти та інших чинних нормативних документах. Розвиток національної самосвідомості, виховання патріотизму, громадянськості, найкращих рис національного характеру може забезпечуватись, по-перше, підвищенням якості мистецько-педагогічної освіти, а по-друге, активним залученням молоді та інших верств українського суспільства до участі в народних мистецьких колективах, зокрема вокально-

© Н. Дем'янко, 2025

хорових. Адже мистецтво співу є демократичним, гуманістичним, найбільш доступним видом художньої діяльності людей та має великий виховний потенціал.

Для вирішення зазначених завдань першочергове значення має відповідна теоретична і практична підготовка вчителя, зокрема музичного мистецтва, формування в нього вокально-хорових і диригентських компетентностей, глибоких знань у галузі української культури, народнопісенної творчості та багатовікових традицій народного колективного співу. Така підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) здійснюється на кафедрі музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні підходи в мистецько-педагогічній освіті досліджувались у працях О. Лобач (2014) (визначено структуру формальної професійної освіти та навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів музичного мистецтва), О. Отич (2008) (проаналізовано методологічні підходи до розвитку індивідуальності педагога його засобами мистецтва), Н. Сулаєвої (2013) (обґрунтовано необхідність конвергентності формальної та неформальної мистецької освіти, висвітлено її потенціал у збагаченні професійної компетентності майбутніх учителів), Т. Танько (1998) (схарактеризовано систему музично-педагогічної підготовки вчителів в Україні) та ін. Різноманітні аспекти професійної підготовки вчителя музичного мистецтва розглянуто в працях В. Антонюк (2000) (розроблено методику постановки голосу), Н. Дем'янко (2020) (розкрито процес формування диригентсько-хорових компетентностей здобувачів вищої освіти), Т. Смирнової (2003) (схарактеризовано професійні компетентності та науково-методичні підходи до підготовки хорових диригентів), О. Стахевича (2002) (досліджено основи вокальної педагогіки) та ін.

Питання теорії і методики роботи з народними хоровими колективами досліджувались у працях О. Бенч-Шокало (2002) (розглянуто питання генези й традиції хорового співу українців), А. Гуменюка (1969) (розкрито організаційні та методичні основи роботи з українським народним хором), А. Затурян (2007) (схарактеризовано особливості роботи з народним вокально-хоровим колективом), О. Коломоєць (2012) (представлено укра-

їнський народний спів як синтез національної традиційності та академічного хорового виконавства), Р. Лоцман (2012) (визначено сутність методичних та українознавчих засад у фаховій підготовці виконавців народної пісні), З. Таранник (2007) (вивчено методичні основи вокально-хорової роботи), Н. Цюпи (2016) (виявлено специфіку народної манери співу) тощо. Особливої уваги заслуговують творчі здобутки видатних українських хормейстерів і педагогів, які працювали з українськими народними хоровими колективами, – А. Авдієвського, Г. Верьовки, А. Гуменюка, Г. Левченка, В. Міщенка та інших митців.

Мета статті – розкрити зміст підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з українськими народними (автентичними) вокально-хоровими колективами.

Методи дослідження. З метою визначення змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з українськими народними вокально-хоровими колективами застосовувались загальнонаукові методи (системно-структурний аналіз, порівняльний аналіз, класифікація, систематизація); теоретичний аналіз задля вивчення наукових праць і практичного досвіду роботи керівників народних вокально-хорових колективів.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється на кафедрі музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво)». Вона включає обов’язкові освітні компоненти, які складають цикли загальної і професійної підготовки, та вибіркові освітні компоненти, що сприяють поглибленню фахових знань і вдосконаленню відповідних умінь і навичок студентів. Диригентська і вокально-хорова підготовка здобувачів вищої освіти здійснюється в процесі опанування практичних музичних дисциплін, серед яких «Хорове диригування», «Диригування з практикумом роботи з хором», «Постановка голосу», «Хоровий клас». Теоретичними основами та методикою роботи з вокально-хоровими колективами студенти оволодівають під час вивчення курсів «Хорознавство та методика роботи з хором», «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами», «Методика роботи з вокальними художньо-творчими колективами» тощо.

Підготовка майбутнього вчителя до практичної діяльності саме з українськими народними колективами, яка суттєво відрізняється від роботи з колективами академічного напряму, вивчення специфіки, художньо-виконавських особливостей, жанрових різновидів і форм народного співу є метою навчального курсу «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами». Його змістовими складниками є: стильові та художньо-виконавські особливості українських народних хорів, специфіка пісенного розспіву, гуртовий народний спів, роль керівника колективу, визначення голосів і комплектування хору, вокально-хорова робота в народному хорі, принципи добору репертуару, методика розучування твору, види вступів голосів, засоби художньої виразності у виконанні пісенного репертуару, планування репетиційної роботи, використання елементів танцювального мистецтва в народному хорі, різновиди сценічних костюмів тощо.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти мають: знати теоретичні основи українського народнопісенного мистецтва; володіти методикою роботи з народним вокально-хоровим колективом; вміти організовувати репетиційний процес; добирати і розучувати різноманітний пісенний репертуар; популяризувати українське народнопісенне мистецтво.

Основними формами роботи з курсу «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами» є лекційні та практичні заняття, під час яких застосовуються різноманітні методи (словесні, наочні, практичні) та технології навчання (особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, дистанційні тощо). Курс спрямовано на підготовку студентів до роботи саме з народними колективами, які репрезентують автентичний спів – напрям у музичному виконавстві, який зорієнтовано на максимально точне відтворення звучання зразків давньої народнопісенної творчості, збереження її національних рис і характеру, зумовлених приналежністю до певного територіального осередку, виконання узвичаєного для нього пісенного репертуару в традиційній, оригінальній, самобутній манері народного співу.

Важливим складником практичних занять є перегляд відеозаписів народних хорових і вокальних колективів, серед яких: український народний хор «Калина» імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університет імені

В. Г. Короленка, народний самодіяльний фольклорно-етнографічний колектив «Древо» Крячківської філії Пирятинського культурно-громадського центру, ансамбль «Берегиня» Розбишівського будинку культури Миргородського району Полтавської області, народний аматорський вокальний ансамбль «Вербиченька» Калайдинцівського сільського будинку культури Центру культури і дозвілля Лубенської міської ради, народний самодіяльний фольклорний колектив «Горлиця» Давидівської філії Пирятинського культурно-громадського центру, український народний самодіяльний хор «Жайвір» приватного акціонерного товариства Укрнафта Управління нафтопромислового сервісу тампонажної бази (Схід) Полтавської територіальної громади, народний фольклорний аматорський колектив «Пісенне джерело» Центру культури та дозвілля «Оберіг» Решетилівської територіальної громади Полтавської області, народний хоровий колектив «Родослав» Центру культури і дозвілля Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області, народний аматорський фольклорний ансамбль «Яснозір'я» Бірківського сільського будинку культури Миргородського району, народний аматорський хор української пісні «Явір» Заводського міського будинку культури №1 Миргородського району, хор «Гомін» імені Л. Ященка, фольклорний гурт «Надія» села Семенівка Краматорського району Донецької області, автентичний колектив «Бовсунівські бабусі», ансамбль автентичного українського співу «Божичі», гурт «Гуляйгород», фольклорно-етнографічний ансамбль «Джерельце» тощо. Прослуховування виступів таких колективів безпосередньо знайомить студентів із народним жанровим співом, дозволяє проаналізувати особливості звучання та виконання українського народно-пісенного матеріалу.

Засобами діагностики результатів навчання з дисципліни є усне опитування, експрес-опитування, перевірка виконання практичних завдань і самостійної роботи, тестування тощо. При викладанні курсу застосовуються різні форми контролю: поточний контроль проводиться для перевірки систематичності роботи студентів і якості засвоєння матеріалу на практичних заняттях; модульний контроль здійснюється з метою виявлення рівня підготовки студентів по закінченні вивчення модуля у формі контрольного заняття; підсумковий контроль відбувається за

результатами практичних занять і виконання завдань самостійної роботи студентів у формі заліку.

Для того, щоб працювати з народним вокально-хоровим колективом, майбутньому керівникові необхідно знати його специфіку. Народний хор, як одна з найбільш поширених форм аматорського музичного виконавства, об'єднує людей різних професій і віку, які мають музичні та вокальні здібності, бажання займатись вокально-хоровою діяльністю. У процесі роботи він має стати організованим колективом, який володіє своєрідною народною манерою співу, багатством музично-виражальних засобів, що дозволяють донести до слухачів зміст виконуваних творів. Основним призначенням народних ансамблів і хорів є збереження, розвиток і примноження українських національних пісенних традицій.

Головні ознаки, стильові та художньо-виконавські особливості народних колективів визначаються сталими місцевими регіональними традиціями побутового хорового співу. До найсуттєвіших ознак українського народного хору відносять: своєрідність манери виконання, особливий характер звукоутворення, неприкритий звук, виразне регістрове звучання (грудне, головне) голосів без згладжування перехідних зон, невеликий діапазон (як правило, у межах октави), імпровізаційність виконання, підголосково-поліфонічний розспів як основа хорового багатоголосся, наявність солістів-виводчиків, які створюють на фоні хорового звучання підголоски (фальцетні, грудні), поєднання співу з елементами хореографії та пантоміми, різноманітність складу колективу тощо. Зовнішніми ознаками народного вокально-хорового колективу є репертуар, склад співаків, костюми, супровід.

Народний жанровий спів відзначається суттєвими рисами, серед яких: особливий характер звукоутворення, що базується на живій розмовній мові та спирається на виконавський досвід поколінь народних співаків даної місцевості. Залежно від способу звуковидобування, народний хор має певний тембр звука, який ґрунтується на манері співу переважно жіночих голосів. В Україні залежно від регіональних вокальних традицій є колективи, що співають здебільшого в грудному регістрі (центр, південь та східні регіони), головному (західне Поділля, Галичина) та мішаному (мікстова традиція показова для Подністров'я). Такі способи звуковидобування властиві народним хорам, які будують свою діяльність на місцевих історико-культурних і художньо-виконав-

ських традиціях, своєрідній манері співу, мовному діалекті, місцевому фольклорі (Гуменюк, 1969).

Своєрідним є склад народного хору, в якому на відміну від академічного немає поділу голосів на врівноважені хорові партії. У кількісному відношенні вони укомплектовуються інакше. Мішаний народний хор поділяється на «пласти»: верхній – сопрано перші і тенори перші; середній – сопрано другі, альти, тенори другі, баритони; нижній – баси та октавісти. Середній пласт охоплює найбільшу кількість голосів, адже він відіграє важливу роль: будова пісень із підголосками вимагає особливо інтенсивного звучання середнього «пласта». Комплектуючи хор, керівник повинен дбати про те, щоб кількість співаків середнього пласта переважала кількість інших принаймні вдвічі. Повні мішані народні хори мають у своєму складі чотири голоси: сопрано, альт, тенор, бас. Неповні бувають двох видів: 1) сопрано, альти, чоловіча група в унісон; 2) тенори, баси, жіноча група в унісон. Із складу хору виділяють невелику групу з 4-8 виводчиків, які в багатоголосній народній пісні виконують підголоски. Серед них має бути 1-2 фальцетного типу (Гуменюк, 1969).

У роботі з хором слід враховувати і вміло використовувати природу народних голосів, які поділяються на: підголоскові сопрано або фальцетні виводчиці («тоньчик»); підголоскові сопрано або виводчиці грудного резонування («горяки»); ведучі сопрано грудного резонування («лідер»); альти підголоскові та ведучі грудного резонування («втори»); тенори (з яких 1-2 виводчики); баси I (баритони, з яких 1-2 виводчики), баси II (центральні), баси III (октавісти або профундо (глибокі) (Затурян, 2007).

Роль заспівувачів і виводчиків у народному хорі є визначальною, тому надзвичайно важливо залучати до нього саме таких співаків. Виводчики, що мають високі голоси (сопрано і тенори), найчастіше виконують рухливі підголоски, співають їх дзвінким голосом, особливо у верхньому регістрі. Низькі голоси – менш рухливі, більш густі, у верхньому регістрі звучать крикливо. Група виводчиків вимагає від керівника особливої уваги щодо навантаження і використання лише в піснях відповідного характеру. Вона має важливе значення, бо надає звучанню хору своєрідного колориту, який є однією з провідних рис народного хорового стилю. Заспівувачі – це переважно низькі голоси (альти і баси). Заспівувач, як ватажок хору, має відзначатися голосом красивого тембру,

широкого діапазону, яскраво вираженими музичними здібностями – умінням задати тон, утримувати потрібний темп тощо.

Особливістю народного виконання є розспів пісні на голоси. Роботу над піснею починають з вивчення її мелодії всіма співаками, а потім розділяють функції голосів на основний наспів, басовий підголосок, вивід та міняють їх для створення варіантів розспіву, розвитку слуху, інтонаційного мислення, почуття ансамблю тощо. До основних прийомів розведення пісні на голоси належать: «приспівування» підголосків до основної мелодії, підключення голосів, зміна тональності для знаходження нових варіантів, подвоєння основного наспіву в октаву, з'єднання в унісон низьких жіночих і високих чоловічих голосів, проведення основного наспіву в різних регістрах (Таранник, 2007). Усі створені варіанти наспіву керівник має зафіксувати в партитурі, враховуючи опорні тони, приховану гармонію та визначаючи характер підголосків, їхня відповідність жанру і змісту пісні. У процесі розучування партитури за кожною хоровою партією закріплюється певний варіант, який потім виконується в концерті.

Імпровізаційність виконання зумовлюється ладовою природою української народної пісні, що дає співакам можливість створювати на основі мелодії пісні фальцетні та грудні підголоски – додаткові мелодії, які є її варіантами. Підголосок фальцетного типу («тоньчик») виконується жінками. У альтів його межі — від *ля*^{1} до *мі*^{2} октави, у сопрано – від *ре*^{2} до *ля*^{2} октави. Виконується він верхівками зв'язок, тому називається фальцетним. Грудний підголосок має грудний тембр і сильний звук. У альтів його межі – від *ре*^{1} до *ля-сі*^{2} октави, у сопрано – *соль-ля*^{1} – *мі-фа*^{2} октави. У чоловіків вивід починається від *до малої* октави та закінчується *соль*^{1} октави. У мішаному хорі підголоски виконуються, як правило, жінками, бо відповідна теситура жіночих голосів вища і зручніша. В одночасному сполученні з основною мелодією підголоски утворюють гармонічні сполучення, які збагачують мелодію, поглиблюють її лад і виявляють приховану гармонію (Таранник, 2007).

Імпровізації створюються в процесі розспіву пісні на голоси, розцвічуванні підголосків різноманітними мелізмами, зміні їх інтонаційного і ритмічного образу. Її здебільшого виконують заспівувачі і виводчики. Крім цього, з унісонного хору виділяються окремі співаки, що теж імпровізують свої партії. В імпровізації

досвідчені співаки виявляють високе почуття міри, тонко визначають, що властиве тій чи іншій народній пісні, а що є в ній штучним, нехарактерним. У народному хорі імпровізація є основним методом поглиблення художнього трактування пісні під час її засвоєння (Гуменюк, 1969).

Важливим технічним і художнім прийомом виконання в народному хорі є вступи голосів, які в українських народних піснях зустрічаються різних видів. Найчастіше хор вступає у приспіві, після заспіву, який виконується солістом-заспівувачем. Майже всі багатоголосні народні пісні, які виконуються без диригента, починаються із заспіву. Заспівувач фактично «веде хор», адже від нього залежить вибір зручної для співу тональності, а також характер виконання пісні. Від якості виконання заспіву залежить чіткий, організований і активний вступ хору. Керівникові слід звернути увагу на ритмічне виконання заспіву і відрегулювати голосність заспіву та хорового вступу.

Одним із видів вступу є розподіл заспіву між двома виконавцями: починає один (за тембром і діапазоном) голос, а продовжує інший, що дозволяє розширити діапазон та застосувати прийом «накладання» другого відрізка заспіву на перший: останній звук першого відрізка припиняється лише в той момент, коли починається перший звук другого відрізка. Також існують інші види вступу: починає заспів один заспівувач, а після певної паузи до нього приєднується другий; пісню починає одна з партій хору, а потім до неї приєднується друга.

Працюючи над піснями зі вступами окремих партій, керівник повинен дбати про встановлення певного темпу, що забезпечить вчасний вступ і врегулювання сили звучання партій. Силу звучання партії необхідно врівноважити так, щоб вступ був водночас відчутним для слухачів і не надто відрізнявся від загального звучання хору. Проте за всіх видів заспіву вступ хору має бути своєчасним, чітким, активним, ритмічно стійким, у відповідному темпі.

Перед початком роботи над пісню з хором керівник повинен її проаналізувати: зрозуміти ідею, зміст і характер; визначити жанр (історична, побутова, обрядова тощо), склад (гармонічний чи поліфонічний), тип підголоска (фальцетний чи грудний), якщо склад пісні поліфонічний; вирішити, який хоровий склад буде

виконувати пісню (жіночий, чоловічий чи мішаний), без супроводу чи з інструментальним супроводом, з танцями чи без них.

Розучування пісні в народному вокально-хоровому колективі можна умовно поділити на два етапи: технічній і творчий. До технічного етапу належать вивчення словесного та музичного тексту по партіях, із групою однорідних голосів, із мішаним складом, робота над горизонтальним, а потім вертикальним строєм, робота над усіма видами хорового ансамблю, над дикцією. Творчий етап розучування твору обіймає роботу над звуком, який би відповідав змісту і характеру пісні, над динамікою, фразуванням, кульмінаціями тощо. Такий поділ є умовним, адже технічний і творчий етапи в процесі роботи тісно переплітаються. У піснях гармонічного складу спочатку вивчають основну мелодію, а згодом інші партії. Для кращого запам'ятовування мелодії слід обирати структурно закінчені частини партії. Їх співає керівник, потім грає на інструменті, також можуть виконати найбільш здібні учасники хору. Після засвоєння двох голосів, їх поєднують, потому розучують і співають разом три або чотири голоси (відповідно до хорової партитури). Розучування твору може проводитися з допомогою музичного інструмента (фортепіано, баян) або з голосу.

Під час роботи над пісенним репертуаром керівник народного хору має: звертати увагу на те, щоб частини мелодії або партій випливали одна з одної, створюючи у співаків відчуття цілого; виправляти всі інтонаційні помилки та ритмічні неточності; демонструвати з допомогою відомих поспівок інтервали, які важко засвоюються хором; запобігати механічному вивченню музичного матеріалу; стежити, щоб під час розучування хорових партій виконавці інших партій не підспівували, бо засвоєні ними елементи чужої партії ускладнюють опанування твору в цілому.

Засвоєння хором пісень з підголосками передбачає вивчення тільки нижніх голосів, а підголоски імпровізують виводчики. Якщо зафіксований у партитурі підголосок у художньому відношенні кращий за зімпровізований виводчиком, то його вивчають так, як і кожну партію пісні. Коли хор засвоїть партії, пісню розспівують на засадах вільної імпровізації. Завдання вокально-хорового колективу – поліпшити і збагатити художні якості пісні (Затурян, 2007).

Важливою ознакою творчого напрямку і виконавського стилю хорового колективу є його репертуар. Серед основних принципів його добору варто назвати доступність, різноманітність, відповідність технічним і художнім можливостям колективу, художня довершеність творів, поступове ускладнення тощо. До репертуару народного хору включають різножанровий і різнохарактерний пісенний матеріал. До прикладу, для жіночого складу хору з фальцетним підголоском – «Що й у неділеньку рано», «Та летів сокілонько», «Чого, Галю, невесела», «Ой при лужку, при лужку»; для жіночого складу хору з грудним підголоском – «Вітер віє, повіває», «Понад садом-садом». «Та й орав же мій миленький», «Чого дуб зелений»; для чоловічого складу хору з грудним підголоском – «Ходить орел понад морем», «Як посію рожу», «На городі верба рясна», «Розпрягайте, хлопці, коні»; для мішаного складу хору з грудним підголоском «Ой не пугай, пугаченьку», «Ой коли б той вечір», «Ой чи хмариться, чи туманиться», «Ой за гаєм, гаєм».

Для музичного супроводу можна залучати окремих музикантів: баяніста, бандуриста, скрипаля чи кларнетиста. Робота керівника народного вокально-хорового колективу значно ускладнюється введенням для супроводу співу та танцю інструментальної групи. Залежно від деяких визначальних факторів (художньо-творчих, культурологічних, соціально-економічних) вона може складатися з таких народних інструментів, як бандура, ліра, сопілка, цимбали, скрипка, басоля, бубон, барабан з тарілками тощо. Інструментальний супровід підкреслює національний колорит пісенного репертуару та колективу загалом.

Своєрідна структура народної пісні, самобутня вокальна природа і художнє значення підголосків, використання виводчиків, ціла низка різноманітних традиційних хорових прийомів ставлять перед керівником народного хору багато складних завдань. Він має бути музично грамотним, володіти методикою вокально-хорової роботи, самостійно вивчати новий репертуар, мати диригентсько-хорову підготовку та музичний смак, зберігати і розвивати голоси хористів, навчати їх нотної грамоти. Йому необхідно усвідомлювати стратегії розвитку стилю народного виконавства, впроваджувати імпровізаційну практику, удосконалювати репертуарну політику та форми репрезентації репертуарних програм. Керівник повинен постійно дбати про

збагачення репертуару, його художню якість і педагогічну доцільність, тобто відповідність можливостям і умовам творчого зростання колективу.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з народними вокально-хоровими колективами є важливою складовою професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Підготовка до неї здійснюється в процесі вивчення навчальних дисциплін освітньо-професійної програми, серед яких «Теорія і методика роботи з народними вокально-хоровими колективами», «Хорознавство та методика роботи з хором», «Диригування з практикумом роботи з хором», «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Методика роботи з вокальними художньо-творчими колективами» тощо. Досягнення програмних результатів навчання із зазначених дисциплін зумовлює формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва та керівника художньо-творчих колективів, зокрема й народних вокально-хорових колективів.

Перспективними напрямами вивчення порушеної проблеми є підготовка вчителя до роботи з народними хоровими колективами в умовах неформальної мистецької освіти, систематизація й узагальнення досвіду роботи керівників фольклорних колективів полтавського краю.

Список використаної літератури

Антонюк, В. (2000). *Постановка голосу*: навч. посіб. Київ: Українська ідея.

Бенч-Шокало, О. Г. (2002). *Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції*: навч. посіб. Київ: Український Світ.

Гуменюк, А. І. (1969). *Український народний хор*: методичні поради. Вид. 2-е. Київ: Музична Україна.

Дем'янко, Н. (2020). Формування професійних компетентностей учителя музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. *Естетика і етика педагогічної дії*, 21, 101-111.

Затурян, А. І. (2007). *Хорознавство і методика роботи з хором*: програма для вищих навчальних закладів культури і мистецтв І-ІІ рівнів акредитації. Вінниця: Нова книга.

Коломоєць, О. М. (2012). Український народний спів як синтез національної традиційності та академічного хорового виконавства. В кн. *Проблеми сучасної педагогічної освіти:* зб. наук. праць (Вип. 37, ч. 1, с. 36-41). Ялта: РВВ КГУ.

Лобач, О. О. (2014). Кульмінаційний період розвитку професійної освіти вчителів музичного мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка (1981-2014). В кн. *Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: ретроспективний аналіз:* монографія (с. 59-81). Полтава: ТОВ АСМІ.

Лоцман, Р. О. (2012). Методичні та українознавчі засади фахової підготовки виконавців народної пісні в умовах сучасного міста. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки,* 108, 119-126.

Отич, О. М. (2008). *Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти*: монографія. Чернівці: Зелена Буковина.

Смирнова, Т. А. (2003). *Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник*: науково-методичні матеріали. Харків: Нове слово.

Стахевич, О. (2002). *Основи вокальної педагогіки*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Сулаєва, Н. В. (2013). *Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти*: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Танько, Т. П. (1998). *Музично-педагогічна освіта в Україні*: монографія. Харків: Основа.

Таранник, З. В. **(**2007). *Хорознавство і методика роботи з хором*: дидактичні матеріали. Вінниця: Нова книга.

Цюпа, Н. П. (2016). Народні хорові колективи в українському музичному просторі. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Мистецтвознавство,* 22, 250-254.

Nataliia Demianko

PREPARATION OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHER TO WORK WITH FOLK VOCAL AND CHOIR GROUPS

The article examines the conditions and content of the training of a future musical art teacher majoring in the specialty 014.13 Secondary education (Art. Musical art) to work with authentic folk vocal and choral ensembles, and substantiates its relevance. It is noted that it is provided by students studying the mandatory and optional educational components of the educational and professional program "Secondary Education (Art. Musical Art)": "Choir Conducting," "Conducting with a Practical Work with a Choir," "Voice Production," "Choir Class," "Choir Studies and Methods of Working with a Choir," "Theory and Methods of Working with Folk Vocal and Choral Groups," "Methods of Working with Vocal Artistic and Creative Groups," etc. The purpose, content component, learning outcomes, main forms of work and control from the course "Theory and Methods of Working with Folk Vocal and Choral Ensembles" have been determined. Attention is focused on the characteristic features of Ukrainian folk song performance (conditionality of regional traditions of household choral singing, special nature of sound production, undisguised sound, expressive register sound of voices, a small range, improvisational performance, subvocal polyphonic singing as the basis of choral polyphony, the presence of lead singers who create subvocals against the background of the choral sound, the combination of singing with elements of choreography and pantomime, the diversity of the collective composition). The principles of ensemble composition, classification of folk voices, functions of singers and lead singers in the performance of subvocal-polyphonic musical material, techniques of improvisation, singing a song for voices, some important methodical aspects of vocal and choral work are revealed. Emphasis is placed on the importance of the repertoire for determining the creative direction and performance style of the choir. The decisive role of the manager in the organization and successful activity of the amateur folk group is emphasized, and their main tasks and functions are considered.

Keywords: *training of a future teacher; musical art teacher; leader of a vocal and choral group; folk vocal and choral group; singing voice; signs of folk (authentic) singing.*

References

Antoniuk, V. (2000). *Postanovka holosu [Voice acting]*. Kyiv: Ukrainska ideia [in Ukrainian].

Bench-Shokalo, O. H. (2002). *Ukrainskyi khorovyi spiv: Aktualizatsiia zvychaievoi tradytsii [Ukrainian choral singing: Actualization of a customary tradition]:* navch. posib. Kyiv: Ukrainskyi Svit [in Ukrainian].

Demianko, N. (2020). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei uchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z khorovoho dyryhuvannia [Formation of professional competencies of a music art teacher in choral conducting classes]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action],* 21, 101-111 [in Ukrainian].

Humeniuk, A. I. (1969). *Ukrainskyi narodnyi khor: metodychni porady [Ukrainian Folk Choir]*. Vyd. 2-e. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

Kolomoiets, O. M. (2012). Ukrainskyi narodnyi spiv yak syntez natsionalnoi tradytsiinosti ta akademichnoho khorovoho vykonavstva [Ukrainian folk singing as a synthesis of national tradition and academic choral performance]. In. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [Problems of modern pedagogical education]*: zb. nauk. prats (Is. 37, p. 1, pp. 36-41). Yalta: RVV KHU [in Ukrainian].

Lobach, O. O. (2014). Kulminatsiinyi period rozvytku profesiinoi osvity vchyteliv muzychnoho mystetstva v Poltavskomu natsionalnomu pedahohichnomu universyteti imeni V.H. Korolenka (1981-2014) [The culminating period of the development of professional education of music teachers at the Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University (1981-2014)]. In. *Kafedra muzyky Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V.H. Korolenka: retrospektyvnyi analiz [Department of Music of Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University: retrospective analysis]:* monohrafiia (pp. 59-81). Poltava: TOV ASMI [in Ukrainian].

Lotsman, R. O. (2012). Metodychni ta ukrainoznavchi zasady fakhovoi pidhotovky vykonavtsiv narodnoi pisni v umovakh suchasnoho mista [Methodological and Ukrainian-scientific principles of professional training of folk song performers in the conditions of a modern city]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni ta istorychni nauky [Scientific notes of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Pedagogical and historical sciences]*, 108, 119-126 [in Ukrainian].

Otych, O. M. (2008). *Mystetstvo u rozvytku indyvidualnosti pedahoha: istorychnyi i metodolohichnyi aspekty [Art in the development of the teacher's individuality: historical and methodological aspects]:* monohrafiia. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].

Smyrnova, T. A. (2003). *Dyryhent khoru: indyvidualnist, pedahoh, kerivnyk [Choir conductor: individuality, teacher, leader]:* naukovo-metod. materialy. Kharkiv: Nove slovo [in Ukrainian].

Stakhevych, O. (2002). *Osnovy vokalnoi pedahohiky [Fundamentals of vocal pedagogy]*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Sulaieva, N. V. (2013). *Pidhotovka vchytelia v pedahohichnomu prostori neformalnoi mystetskoi osvity: monohrafiia [Teacher training in the pedagogical space of informal art education]*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

Tanko, T. P. (1998). *Muzychno-pedahohichna osvita v Ukraini [Music and pedagogical education in Ukraine]:* monohrafiia. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Tarannyk, Z. V. (2007). *Khoroznavstvo i metodyka roboty z khorom [Choir studies and methods of working with the choir]*: dydaktychni materialy. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].

Tsiupa, N. P. (2016). Narodni khorovi kolektyvy v ukrainskomu muzychnomu prostori [Folk choirs in the Ukrainian musical space]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Mystetstvoznavstvo [Ukrainian culture: past, present, ways of development. Art history],* 22, 250-254 [in Ukrainian].

Zaturian, A. I. (2007*). Khoroznavstvo i metodyka roboty z khorom [Choir studies and methods of working with the choir]:* prohrama dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv I-II rivniv akredytatsii. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].

Одержано 14.03.2025 р.

УДК 378:7.067:37.02
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331667

Ольга Лобова, *м. Суми*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7028-043X
Віта Бутенко, *м. Суми*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3578-8147
Марина Шинкаренко, *м. Суми*
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7110-7185

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку та виокремлено такі організаційно-педагогічні умови її формування в закладі дошкільної освіти: 1) створення емоційно привабливого полімистецького середовища як платформи для розвитку мотивації мистецько-творчої діяльності дитини; 2) забезпечення послідовності «сприймаю – пізнаю – творю» в усіх видах мистецької діяльності; 3) спрямованість на формування мистецько-творчої компетентності в усіх організаційних формах мистецької діяльності дітей у закладі дошкільної освіти. Наголошено на важливості комплексного застосування зазначених умов.

Ключові слова: *мистецька освіта; дошкільна освіта; мистецько-творча компетентність; педагогічні умови формування; діти старшого дошкільного віку; заклади дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Сучасні документи в галузі дошкільної освіти (Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, Концепція розвитку дошкільної освіти тощо) орієнтують педагогів на реалізацію компетентнісного підходу як провідного фактору, що закладає умови для подальшої успішної життєдіяльності дітей. Однією з ключових компетентностей дитини дошкільного віку визначено мистецько-творчу, адже залучення до мистецької діяльності є надзвичайно важливим чинником різнобічного виховання й гармонійного розвитку дошкільників. Виходячи з цього, і вихователі закладів дошкільної освіти (ЗДО) мають розуміти

© О. Лобова, В. Бутенко, М. Шинкаренко, 2025

значення мистецько-творчої компетентності для становлення дитячої особистості та створювати ефективні умови для її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику теорії та практики впровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі розкрили Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Дичківська, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Сохань, Л. Хоружа та ін. Дослідники в галузі дошкільної педагогіки (А. Богуш, О. Білан, В. Бутенко, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Піроженко та ін.) зазначають, що формування комплексу ключових компетентностей у ЗДО закладає основи для різнобічного виховання та розвитку дитини.

Сутність і структуру мистецько-творчої компетентності дошкільника висвітлено в Базовому компоненті дошкільної освіти, програмах для закладів дошкільної освіти, працях українських учених Г. Бєлєнької, О. Дронової, І. Паласевич, О. Половіної, А. Федорович, Л. Фесюкової, Л. Шульги та ін., дослідженнях щодо художньо-естетичного виховання та мистецької освіти дітей дошкільного віку (А. Івершинь, К. Кучер, Н. Коваль, Л. Лемешко, О. Маєвська, М. Пічкур, І. Ревенко, О. Семенова, І. Скоморовська, М. Явоненко, С. Яланська та ін.). Проте маємо констатувати недостатню розробленість педагогічних умов формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку в ЗДО, що й визначило напрям нашої наукової розвідки.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування мистецько-творчої компетентності дітей у ЗДО.

Методами дослідницького пошуку обрано: *контент-аналіз* – для визначення основних положень чинних нормативних документів у галузі дошкільної освіти; *теоретичний аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення* наукових джерел із проблеми дослідження – з метою визначення її теоретичних основ, уточнення поняття мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку та сучасних підходів до її формування; *теоретичне моделювання* – для визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування художньо-творчої компетентності дітей у ЗДО.

Виклад основного матеріалу. У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) *ключова мистецько-творча компетентність* тлумачиться як «здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності».

За Базовим компонентом дошкільної освіти, формування мистецько-творчої компетентності розпочинається в дошкільному віці та наскрізно продовжується в мистецькій освітній галузі початкової та середньої школи. На наш погляд, шляхом до підвищення ефективності формування мистецько-творчої компетентності в ЗДО є впровадження спеціально розроблених *організаційно-педагогічних умов,* які ми розуміємо як спеціально створені обставини, спрямовані на ефективне формування емоційно-мотиваційного, мистецько-репродуктивного і продуктивно-творчого компонентів мистецько-творчої компетентності дітей у літературній, музичній, образотворчій, хореографічній, театралізованій та інших видах мистецької діяльності.

З’ясуємо, які умови та чинники формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку виділяють фахівці.

Вітчизняна дослідниця А. Федорович (2023) виокремлює низку педагогічних умов, які вихователь має створювати в ЗДО: «підтримку життєрадісної емоційної атмосфери спілкування, котра враховує художньо-естетичні потреби та запити дошкільників, забезпечує затишок, захищеність, довіру до світу, радість існування, самостійність пізнання, творчість; використання варіативних освітніх засобів впливу…, що ефективно впливають на формування стійкого інтересу до мистецтва та пізнавальної взаємодії з дорослим; застосування якісних дидактичних матеріалів, яскравих ілюстрацій, цікавих книг, реальних об’єктів, художніх засобів, що захоплюють інформацією, дають змогу взаємодіяти та розвиватися». Вихователь має приділяти особливу увагу застосуванню методу художнього спілкування, емоційно орієнтованій моделі дошкільної освіти, набуттю дітьми пасивного та активного

художньо-естетичного досвіду, а також співпраці та спільній мистецько-творчій діяльності з батьками дітей (с. 421-422).

О. Половіна (2023) виділяє умови формування окремих складників мистецько-творчої компетентності дошкільника. Так, «знаннєвий компонент мистецько-творчої компетентності формується на основі самовираження дитини». Для цього слід розвивати дитячу спостережливість і надавати можливості для самостійної практики дитини. Щоб формувати емоційно-ціннісне ставлення, яке дослідниця вважає пріоритетним складником мистецько-творчої компетентності, вона пропонує враховувати, що «дитина потребує емоційної співучасті дорослого; естетичний розвиток дитини відбувається у поєднанні з моральним та інтелектуальним; дитина прагне пізнавати красу через різні види обстеження об'єкту, починає розуміти, що красу руйнувати не можна; основа мистецької діяльності дитини – безпосередній процес спілкування з реальними об'єктами та явищами довкілля і творами мистецтва».

Ґрунтуючись на вивченні наукових праць і власному досвіді роботи з дітьми, ми визначили три організаційно-педагогічні умови формування мистецько-творчої компетентності дітей у ЗДО.

Організаційно-педагогічна умова 1. Створення емоційно привабливого полімистецького середовища як платформи для розвитку мотивації мистецько-творчої діяльності дитини.

Створення такого середовища є надзвичайно важливим, адже сприяє ефективному розвитку в дитини мотивації різноманітної мистецької діяльності. На наш погляд, складниками полімистецького середовища стають: естетичне й емоційно привабливе оформлення закладу, його території, групових кімнат, музичної зали, приміщень для занять хореографічним і театральним мистецтвом тощо; планування системи занять, щоденної та самостійної роботи, свят і розваг, організація додаткових заходів мистецького спрямування (відвідування і підготовка вистав, концертів, зустрічі з митцями, проведення мистецьких тижнів тощо); цілеспрямоване застосування мотиваційних елементів у різних видах мистецької діяльності (ігри, цікава інформація, наочність тощо).

Постійне занурення у світ краси, мистецтва та творчості викликає в дитини позитивні емоції та бажання займатись

мистецькою діяльністю, сприяє її художньо-творчому розвитку, завданнями якого, за І. Ликовою (2008) є: «сприймання художніх образів у творах мистецтва та предметах довкілля; забезпечення умов для вільного експериментування та дослідження навколишнього світу, особливо з художніми матеріалами та засобами; збагачення індивідуального досвіду: «осмислене читання» – розпредметнення і опредметнення – художньо-естетичних об'єктів з допомогою уяви та емпатії; інтерпретація художнього образу і змісту; удосконалення художньо-творчих здібностей у різних продуктивних видах дитячої діяльності; виховання художнього смаку та почуття гармонії, формування художньої картини світу».

У ЗДО «педагог уможливлює і прискорює входження дитини в мистецький світ. Йдеться не лише про спеціальну мистецьку освіту, а реалізацію щоденного виховання, котре містить різноманітні форми і засоби мистецької самодіяльності» (Федорович, 2023, с. 416). З цього приводу сучасні дослідники (О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, О. Лобач, О. Половіна, Л. Стрелкова та ін.) наголошують на доцільності впровадження емоційно орієнтованої моделі дошкільної освіти, в основу якої покладено художнє спілкування.

Для впровадження цієї умови слід подбати про естетичне й емоційно привабливе для дітей оформлення закладу: території дитячого садка, групових кімнат, приміщень для занять музичним, образотворчим, хореографічним, театральним мистецтвом тощо. Уже саме перебування в закладі, де все просякнуте красою, мистецтвом і творчістю, викликатиме в дитини гарний настрій, позитивні емоції та прагнення долучитись до створення прекрасного в мистецькій діяльності, тобто сприяє формуванню емоційно-мотиваційного компонента мистецько-творчої компетентності вихованців.

Цікаві ідеї створення полімистецького середовища в музичній залі пропонують сучасні педагоги ЗДО: затишність, яскравість і неординарність інтер'єру; акцентна центральна стіна; гарне освітлення; посезонне оновлення; використання живих квітів, ваз із квітами, зелені; декоративні елементи оформлення відповідно до тематики святкових ранків. Під час декорування слід

стежити, щоб розміщення прикрас і декорацій не заважало руховій активності дітей під час танців, ігор тощо (Гафтонюк, 2022).

Музичний керівник К. Паніна (2021) розробила проєкт сучасної музичної зали в ЗДО, яку розподілили на компактні пересувні зони відповідно до видів музичної діяльності дитини, зокрема зони глядацького залу, співу, сприйняття музики, музично-ритмічної діяльності. Така організація надає «можливість зміни предметно-просторового середовища залежно від освітньої ситуації шляхом трансформування простору; … підвищення рівня інформативності середовища; підвищення пізнавальної активності в дітей, розвиток уяви, творчого мислення, пам'яті, ефективності засвоєння матеріалу».

Як було зазначено, впровадження першої умови передбачає ретельне планування розлогої системи організаційних форм роботи, спрямованих на формування мистецько-творчої компетентності дітей. До таких форм відносимо: заняття, щоденну та самостійну роботу із залученням мистецької діяльності; свята й розваги мистецького спрямування; додаткові заходи мистецького спрямування (відвідування і підготовка вистав, концертів, зустрічі з митцями, проведення мистецьких тижнів тощо). Для розвитку в дітей мотивації до мистецької діяльності під час заходів слід застосовувати різноманітні мотиваційні елементи (ігри, загадки, цікаву інформацію, наочність тощо).

Організаційно-педагогічна умова 2. Забезпечення послідовності «сприймаю – пізнаю – творю» в усіх видах мистецької діяльності (літературній, музичний, образотворчій, хореографічній, театралізованій тощо).

На підтвердження запропонованої етапної послідовності варто наголосити, що переважна більшість дослідників схиляється до того, що першочерговим й основоположним має бути саме сприймання мистецьких творів. Зауважимо, що окремі елементи творчості дитини часто не потребують попередньої підготовки, тож певним чином можуть виявлятися вже на етапах сприймання та пізнання мистецтва. Розглянемо деякі методичні рекомендації щодо організації зазначених етапів.

Формування навичок *сприймання мистецтва* є провідним завданням педагогів ЗДО, тому з перших зустрічей з мистецтвом

слід навчати дітей культурі уважного та вдумливого сприймання мистецького твору, культурі ведення діалогу та висловлювання думок про твір; поєднувати сприймання твору з іншими видами активної мистецької діяльності.

На думку дослідників, «пріоритетними педагогічними інструментами набуття пасивного мистецького досвіду є споглядання, вслуховування, роздивляння, замилування, перевтілення тощо» (Федорович, 2023, с. 418). Фахівці радять доповнювати сприймання мистецтва бесідами, які надають дитині можливості виразити свої думки, почуття, фантазії та результати спостережень тощо. Для більш ефективного сприймання доцільно застосовувати різноманітну наочність: ілюстрації, фото, реальні об'єкти, художні вироби тощо.

У нагоді стануть *паузи споглядання та вслуховування,* які слід організовувати упродовж дня: під час прогулянки та освітньої діяльності, перед обідом тощо (Половіна, 2023). Паузи споглядання вважаються ефективним способом накопичення естетичних і мистецьких вражень. Фахівці радять під час таких пауз запропонувати дітям затуляти вуха, щоб концентруватись на спогляданні. Паузи вслуховування є основою музичної діяльності дітей. Під час таких пауз доцільно заплющувати очі, можна використовувати пов'язки на очі, щоб активізувати гостроту слуху. Важливо завчасно продумати, щоб діти були у фіксованому положенні, адже в таких умовах їм важко координувати свої рухи.

Доцільно використовувати ігри: «Блогери в пошуках краси», «Мисливці за красивим» тощо. Молодшим дітям можна перетворитися на «невидимок»: «таємниче ходити по ігровій кімнаті чи території дитячого садка та шукати щось яскраве, блискуче, ніжне тощо… За потреби використовуйте різні атрибути: фоторамки, іграшкові камери, планшети тощо» (Половіна, 2023).

У групі закладу доцільно вести «Щоденник мистецьких вражень»: вихователь робить стислі записи, а діти доповнюють їх малюнками, смайликами, піктограмами тощо. Такий щоденник можна вести й у родині, адже доцільно налаштувати батьків на спільні з дітьми прогулянки мальовничими місцями, відвідування закладів культури тощо.

На етапі *пізнання мистецтва* вихователь має організовувати художнє спілкування на основі безпосередньої взаємодії дітей із мистецтвом у процесі художньо-творчої діяльності. Спостереження та сприймання мистецької мови й художніх образів доповнюється на прогулянках, екскурсіях, під час відвідування музеїв, театру, мистецьких заходів, перегляду мультфільмів, концертів тощо.

Дорослий під час ознайомлення дітей із мистецькими творами має оперувати домірними віку спеціальними термінами: мелодія, ритм, темп, динаміка, колір, колорит, композиція, симетрія, простір, зображення та ін. Проте слід пам'ятати, що набуття дитиною теоретичних знань не є самоціллю їхньої мистецько-творчої діяльності.

Розглядаючи проблеми формування у дітей дошкільного віку мистецьких навичок, Р. Махінько (2023) виділяє низку чинників підвищення ефективності цього процесу: створення стимулювального середовища; підтримка та заохочення творчості дітей, незалежно від «правильності» виконання завдань; стимулювання творчої уяви; організація групової та індивідуальної роботи; використання різноманітних технік; застосування ігрового підходу; організація виставок дитячих робіт дітей; створення атмосфери цікавості й гордості дитини за власну творчість; педагогічний супровід (педагогічна підтримка, допомога дітям у розумінні різних аспектів мистецтва, спонукання їх до обговорення мистецьких творів і висловлення своїх ідей); звітування та поширення досвіду (с. 33-40).

Організаційно-педагогічна умова 3. Спрямованість на формування мистецько-творчої компетентності в усіх організаційних формах художньої діяльності дітей у ЗДО (під час проведення занять, самостійної роботи, свят, розваг, додаткових заходів тощо).

Для ефективного формування мистецько-творчої компетентності дітей надзвичайно важливим є створення в закладі системи заходів, яка охоплюватиме різноманітні організаційні форми художньої діяльності дітей, зокрема: заняття з музики, хореографії, образотворчого мистецтва під керівництвом відповідних фахівців (за розкладом роботи закладу); щоденну та самостійну роботу

мистецького спрямування, яку діти здійснюють у групі під керівництвом вихователя; свята й розваги, у підготовці та проведенні яких бере участь фактично весь колектив ЗДО; додаткові форми та заходи мистецького спрямування (відповідні гуртки, відвідування і підготовка вистав, концертів, творчі зустрічі з митцями, проведення мистецьких тижнів тощо).

Фахівці наголошують, що радісна й доброзичлива атмосфера художньої взаємодії, яка сповнена поступовим відкриттям світу мистецтва, надає можливість розвивати й виховувати гармонійну й творчу особистість.

За визначеною Державним стандартом дошкільної освіти освітньою лінією «Дитина у світі культури», результати художньо-продуктивної роботи полягають у тому, що дитина: «Сприймає мистецький твір з позиції краси, вирізняє його як естетичний. Виявляє себе емоційно сприйнятливим та естетично чуйним цінителем, слухачем, глядачем, виконавцем; емоційно-ціннісно ставиться до проявів естетичного в житті. Реалізує здатність насолоджуватись мистецтвом, пізнавати образну специфічність мистецтва і дотичну інформацію. Переймає духовний потенціал мистецького твору у власний досвід, виховує в собі риси улюблених персонажів. Володіє комунікативними навичками спілкування з приводу змісту і краси твору, його засобів. Із задоволенням наслідує мистецькі зразки – образотворчі, музичні, танцювальні, театральні, літературні. Охоче інтегрує у творчих завданнях власні інтереси, уподобання, цінності, набутий мистецький досвід діяльності сприйняття і відтворення прекрасного (уміння, навички). Випромінює благополуччя під час мистецької творчої діяльності; має навички рефлексії стосовно власного мистецького досвіду; виявляє художню активність як складову особистісної культури» (*Базовий компонент*…, 2021).

Висновки. Отже, *організаційно-педагогічні умови формування мистецько-творчої компетентності дітей в ЗДО* трактовано як спеціально створені обставини, спрямовані на ефективне формування емоційно-мотиваційного, мистецько-репродуктивного і продуктивно-творчого компонентів мистецько-творчої компетентності дітей у музичній, образотворчій, хореографічній, театралізованій та інших видах мистецької діяльності.

Виокремлено такі організаційно-педагогічні умови формування мистецько-творчої компетентності дітей в ЗДО:

Умова 1. Створення емоційно привабливого полімистецького середовища як платформи для розвитку мотивації мистецько-творчої діяльності дитини. Для виконання цієї умови слід забезпечувати естетичне й емоційно привабливе оформлення закладу, його території, музичної зали тощо; планування системи занять, щоденної та самостійної роботи, свят і розваг, організацію додаткових заходів мистецького спрямування; цілеспрямоване застосування мотиваційних елементів у різних видах мистецької діяльності тощо.

Умова 2. Забезпечення послідовності «сприймаю – пізнаю – творю» в усіх видах мистецької діяльності (музичний, образотворчій, хореографічній, театралізованій тощо). Для організації більш ефективного сприймання доцільно доповнювати його різноманітною наочністю, розповідями та бесідами, які надають дитині можливості виразити свої думки; організовувати впродовж дня паузи споглядання та вслуховування; у групі ЗДО та в родині доцільно вести «Щоденник мистецьких вражень» тощо. Під час пізнання мистецтва слід оперувати домірними віку термінами, застосовувати поетичні засоби виразності, образні порівняння тощо. Під час організації творчої діяльності варто пропонувати завдання для розвитку художньо-творчого потенціалу дітей, забезпечувати можливість самостійного вибору творчих завдань. Важливо, що певні елементи творчості дитини не потребують попередньої підготовки, тож можуть виявлятися вже на етапах сприймання та пізнання мистецтва.

Умова 3. Спрямованість на формування мистецько-творчої компетентності в усіх організаційних формах мистецької діяльності дітей у ЗДО (під час проведення занять, самостійної роботи, свят, розваг, додаткових заходів тощо). Для виконання цієї умови важливим є створення в закладі системи заходів, яка охоплюватиме різні організаційні форми художньої діяльності дітей, зокрема: заняття з музики, хореографії, образотворчого мистецтва під керівництвом відповідних фахівців (за розкладом роботи закладу); щоденну та самостійну роботу мистецького спрямування під керівництвом вихователя групи; свята й розваги

за участі фактично всього колективу закладу; додаткові форми та заходи мистецького спрямування – гуртки, відвідування й підготовка вистав, концертів, творчі зустрічі з митцями, проведення мистецьких тижнів тощо. Під час застосування всіх зазначених форм важливо створювати радісну та доброзичливу атмосферу художньої взаємодії.

Комплексне застосування зазначених вище умов уважаємо важливим для формування мистецько-творчої компетентності дітей у ЗДО.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними вважаємо наукові розвідки щодо визначення ролі музичного керівника ЗДО в упровадженні сучасних педагогічних технологій у мистецьку освіту дітей.

Список використаної літератури

Базовий компонент дошкільної освіти. (2021). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Взято з https://ezavdnz.mcfr.ua/867851

Гафтонюк, Р. (2022). *Музична зала – окраса навчального закладу*. Взято з https://vseosvita.ua/library/muzicna-zala-okrasa-navcalnogo-zakladu-397273.html

Ликова, І. О. (2008). *Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років «Кольорові долоньки»*. Харків: Ранок.

Махінько, Р. (2023). *Формування мистецьких навичок у дітей середнього дошкільного віку в процесі художньої праці. Розробка методичних рекомендацій до занять з художньої праці*. Взято з https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8272

Паніна, К. (2021). *Створення предметно-просторового середовища в музичному залі.* Взято з https://naurok.com.ua/proekt-muzichna-zala-2020-v-doshkilnomu-navchalnomu-zakladi-164340.html

Половіна, О. (2023). *Як сформувати мистецько-творчу компетентність у дітей*. Взято з https://oplatforma.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey

Федорович, А. (2022). Мистецько-творча компетентність дошкільника як педагогічна проблема. *Psychology and pedagogy as sciences for the development of the cultural potential of modern society*: scientific monograph (p. 402-430). Riga: Baltija Publishing. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-17.

Olga Lobova, Vita Butenko, Maryna Shynkarenko

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CHILDREN'S ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE FORMATION IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article reveals the essence of artistic and creative competence and the pedagogical conditions for its formation in children of senior preschool age in a preschool educational institution.

The key artistic and creative competence is interpreted as the ability of a child to practically realize his artistic and aesthetic potential to obtain the desired result of creative activity on the basis of developed emotions and feelings for the types of art, to elementary apply artistic skills in life situations during educational and independent activities. The main types of

a preschool child's artistic and creative competence are determined as musical, theatrical, artistic and productive, etc.

Three organizational and pedagogical conditions for the formation of artistic and creative competence of children in a preschool educational institution are distinguished: 1. Creation of an emotionally attractive poly-artistic environment as a platform for developing the motivation of the child's artistic and creative activity. 2. Ensuring the sequence of "perceive – know – create" in all types of artistic activity. 3. Focus on the formation of artistic and creative competence in all organizational forms of artistic activity of children in a preschool educational institution.

The importance of the comprehensive application of the specified conditions for the formation of artistic and creative competence of children in preschool educational institutions is emphasized.

Keywords*: artistic education preschool education; artistic and creative competence; pedagogical conditions of formation; children of senior preschool age; preschool educational institutions.*

References

Bazovyi komponent doshkilnoyi osvity [Basic component of preschool education] (2021). Nova redakcia ta porady dlya organizacii osvitniogo procesu. Retrieved from https://ezavdnz.mcfr.ua/867851 [in Ukrainian].

Fedorovych, A. (2022). Mystetsko-tvorcha kompetentnist doshkilnyka yak pedahohichna problema [Artistic and creative competence of a preschooler as a pedagogical problem]. *Psychology and pedagogy as sciences for the development of the cultural potential of modern society*: scientific monograph (p. 402-430). Riga: Baltija Publishing. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-17 [in Ukrainian].

Gaftonyuk, R. (2022). *Muzychna zala – okrasa navchalnogo zakladu [Music hall – decoration of an educational institution]*. Retrieved from https://vseosvita.ua/library/muzicna-zala-okrasa-navcalnogo-zakladu-397273.html [in Ukrainian].

Lykova, I. O. (2008). *Programa hudozhnogo vyxovannya, navchannya i rozvytku ditei 2–6 rokiv «Kolorovi dolonky» [Program of artistic education, training and development of children 2–6 years old "Colored palms"]*. Xarkiv: Ranok [in Ukrainian].

Makhinko, R. (2023). *Formuvannia mystetskykh navychok u ditei serednoho doshkilnoho viku v protsesi khudozhnoi pratsi. Rozrobka metodychnykh rekomendatsii do zaniat z khudozhnoi pratsi [Formation of artistic skills in children of middle preschool age in the process of artistic work]*. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8272 [in Ukrainian].

Panina, K. (2021). *Stvorennia predmetno-prostorovoho seredovyshcha v muzychnomu zali [Creation of a subject-spatial environment in a music hall]*. Retrieved from https://naurok.com.ua/proekt-muzichna-zala-2020-v-doshkilnomu-navchalnomu-zakladi-164340.html [in Ukrainian].

Polovina, O. (2023). *Yak sformuvaty mystetsko-tvorchu kompetentnist u ditei [How to form artistic and creative competence in children]*. Retrieved from https://oplatforma.com.ua/article/2951-yak-sformuvati-mistetsko-tvorchu-kompetentnst-u-dtey [in Ukrainian].

Одержано 17.03.2025 р.

УДК 78.08:377.5:37.091.3
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331675

Тетяна Шершова, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1993-4236

СИНЕРГІЯ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛУ

У статті досліджено концепцію синергії формальної та неформальної освіти в підготовці викладачів естрадного вокалу. Розглядаються ключові аспекти формальної освіти, що надається у вищих навчальних закладах, та неформальної освіти, яка включає майстер-класи, конкурси, фестивалі, тренінги тощо. Аналізується вплив синергії двох форм освіти на формування професійних компетентностей фахівців естрадного вокалу. Обґрунтовується необхідність їх синергії для забезпечення якісної підготовки фахівців.

Ключові слова: *формальна освіта; неформальна освіта; інформальна освіта; естрадний вокал; синергія освіти; конвергентність; мистецька освіта; професійні компетентності.*

Постановка проблеми. Сучасна музична індустрія характеризується стрімкими змінами, зокрема в естрадному вокалі, де постійно з'являються нові техніки, стилі та технології. Це створює виклик для викладачів естрадного вокалу, які повинні не лише володіти високим рівнем професійної майстерності, але й бути здатними до постійного самовдосконалення та адаптації до нових тенденцій. Традиційна система формальної освіти, хоча й надає фундаментальні знання, часто не встигає за динамікою розвитку естрадного мистецтва. Тому виникає необхідність у пошуку ефективних підходів до підготовки викладачів, які б забезпечували не лише теоретичну базу, але й формували практичні навички, необхідні для успішної роботи в сучасних умовах.

Однією з ключових проблем є розрив між академічними знаннями та практичними потребами ринку праці. Викладачі естрадного вокалу повинні володіти не лише вокальною технікою, але й уміти працювати з сучасними технологіями, розуміти особливості шоу-бізнесу та мати навички сценічної майстерності. Крім того, важливим аспектом є здатність до реалізації індивіду-

© Т. Шершова, 2025

ального підходу до кожного студента, враховуючи його унікальні здібності та потреби.

У цьому контексті постає питання про роль неформальної освіти, яка може доповнити формальну освіту та забезпечити формування практичних навичок і досвіду. Однак наразі проблема інтеграції формальної та неформальної освіти в підготовці викладачів естрадного вокалу є недостатньо дослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «неформальна освіта» набув наукового визнання в європейських країнах наприкінці XX століття. Його актуальність детермінована суспільними трансформаціями та необхідністю створення сприятливих умов для розвитку окремих соціальних груп і категорій населення. Важливою ознакою неформальної освіти, на думку Н. Сулаєвої (2014), є «самостійне визначення людьми, які її отримують, мети власної освітньої діяльності» (с. 31). Як зазначає Н. Павлик (2018), процес становлення та впровадження цього поняття відбувався поступово, еволюційним шляхом, через розширення та поглиблення розуміння альтернативних форм освіти.

В українському науковому дискурсі поняття «неформальна освіта» є відносно новим явищем. Його активний розвиток розпочався на початку XXI століття, що було зумовлено розширенням доступу до ефективних освітніх технологій, можливістю адаптації та інтеграції зарубіжного досвіду, а також стратегічною орієнтацією на європейську освітню систему. Теоретичні аспекти неформальної освіти як чинника розвитку людського капіталу, концептуальні підходи до визначення її змісту та ролі в системі освіти дорослих, включно з післядипломним навчанням і підвищенням професійної компетентності, детально розглядаються у працях таких дослідників, як І. Андрощук (2019), О. Аніщенко (2017), В. Мирошниченко (2022), С. Закревська (2011), Т. Калюжна (2019), Л. Лук'янова (2017), Н. Павлик (2018), С. Прийма (2017), Н. Шарошкіна (2019) та ін.

Поняття «неформальна мистецька освіта» вперше введено до вітчизняного наукового обігу доктором педагогічних наук Н. Сулаєвою (2014) та стало підґрунтям для сучасних освітніх концепцій підготовки майбутніх учителів.

Понятійно-термінологічний апарат і процесуальні аспекти неформальної освіти відображено в нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про освіту» (2017). У проєкті Закону України «Про освіту дорослих» (2022) підкреслюється

важливість розвитку неформальної та інформальної освіти як стратегічного напрямку забезпечення сталого розвитку держави.

Дослідження з підготовки фахівців естрадного вокалу зосереджуються на розробці та впровадженні ефективних методик, що поєднують класичну вокальну техніку із сучасними естрадними прийомами, що відображено в працях А. Бондарчук, В. Бокоч, О. Ушакової (2022), Н. Фоломєєвої (2021) та ін. Таким чином, актуальність дослідження полягає в необхідності розробки та обґрунтуванні концепції синергії формальної та неформальної освіти в підготовці фахівців естрадного вокалу, що відповідає вимогам сучасної музичної індустрії.

Метою статті є дослідження та обґрунтування концепції синергії формальної та неформальної освіти в підготовці фахівців естрадного вокалу.

Методи дослідження включають: теоретичний аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів та освітніх програм з метою визначення ключових концепцій і підходів до формальної та неформальної освіти; порівняльний аналіз дав змогу визначити переваги й недоліки формальної та неформальної освіти в контексті підготовки фахівців естрадного вокалу; системний аналіз – розглянути підготовку фахівців естрадного вокалу як комплексну систему, що включає формальну та неформальну складові.

Виклад основного матеріалу. Естрадне мистецтво як феномен сучасної музичної культури набуває особливої значущості в умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, глобалізаційних процесів і трансформації соціокультурних парадигм. Ураховуючи його високу соціальну мобільність і поширеність, дослідження естрадного мистецтва є необхідним для комплексного розуміння динаміки духовних процесів, що відбуваються в суспільстві. Це зумовлює зростання наукового інтересу до естрадного мистецтва, зокрема його генези, історичного розвитку, теоретичних і термінологічних аспектів, визначення його місця в художній культурі, а також проблем підготовки фахівців.

Естрадний спів, завдяки своїй жанрово-стилістичній різноманітності, є доступним і популярним видом мистецтва, що визначає його важливу роль у вихованні молодого покоління. Відповідно, забезпечення якісної професійної підготовки естрадних вокалістів як виконавців, так і педагогів, є пріоритетним завданням освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Проблематика естрадного співу активно обговорюється на науково-методичних конференціях та висвітлюється у спеціалізованій вокально-педагогічній літературі. В умовах цифрової трансформації освітнього простору формування компетентностей сучасного фахівця вимагає не лише практичних навичок вокального виконавства та постановки голосу, але й здатності до аналізу інформації з різних джерел, а також обізнаності в актуальних тенденціях розвитку естрадного вокалу. Не менш важливим є формування у студентів свідомого ставлення до навчального процесу, який розглядається не як механічна передача знань, а як творча співпраця між викладачем і студентом. Це передбачає розуміння студентом мети та завдань навчальних вправ, вокалізів і творів.

Однією з ключових концепцій сучасної освітньої парадигми є безперервна освіта, яка ґрунтується на необхідності постійного навчання та підвищеного попиту на висококваліфікованих фахівців. Динамічні соціально-економічні зміни вимагають від індивіда мобільності, здатності до професійного розвитку, адаптивності та формування індивідуальних освітніх траєкторій. У зв'язку з цим особливої значущості набуває процес формування та підтримки професійних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності в умовах нестабільного суспільства, зокрема для педагогічних працівників освітніх установ.

У сучасному науковому дискурсі, як в Україні, так і за її межами, актуалізуються питання визначення методологічних засад та пошуку ресурсного забезпечення системи неперервної освіти дорослих у форматі формального та неформального навчання. Важливо зазначити, що в країнах Європейського Союзу роботодавці вже тривалий час визнають неформальну освіту на рівні з формальною, що сприяє її вдосконаленню. Україна, інтегруючись у європейський освітній простір, орієнтується на ці тенденції, дотримуючись політики розвитку неформальної освіти відповідно до загальноєвропейських стандартів.

Згідно зі статтею 8 Закону України «Про освіту» (2017), освітня діяльність охоплює різні форми навчання, що забезпечують право особи на освіту впродовж усього життя. Держава визнає та сприяє розвитку всіх видів освіти, створюючи відповідні умови для діяльності суб'єктів освітнього процесу та стимулюючи громадян до їх здобуття.

Формальна мистецька освіта в закладах вищої освіти забезпечує фундаментальні знання з теорії музики, вокальної техніки, методики викладання, музичної психології та педагогіки тощо. Вона включає такі складові: академічне навчання (лекції, семінари, практичні заняття), індивідуальні вокальні заняття, хоровий і ансамблевий спів, педагогічну практику.

У контексті освітньої парадигми формальна освіта визначається як структурований процес навчання, що здійснюється через офіційно затверджені освітні програми. Ці програми відповідають законодавчо встановленим рівням освіти, галузям знань і спеціальностям. Їхня реалізація передбачає досягнення здобувачами освіти програмних результатів навчання згідно із затвердженими освітніми стандартами для спеціальності певного рівня освіти. Успішне завершення такої освітньої програми веде до отримання кваліфікації, що має офіційне державне визнання (Дрозд, 2023, с. 74).

Щодо неформальної мистецької освіти, суголосні із визначенням цього поняття Н. Сулаєвою (2014). Дослідниця трактує неформальну мистецьку освіту в контексті професійної підготовки педагога як добровільну мистецьку діяльність індивіда, що здійснюється поза межами формалізованого навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Вона реалізується переважно в художньо-творчих колективах і не передбачає видачі офіційно визнаного диплома. Проте в підготовці майбутніх фахівців естрадного вокалу ці межі, на нашу думку, значно розширюються.

Неформальна освіта як доповнення до формального навчання поєднує позаакадемічні форми навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок і професійного досвіду. До такої форми освіти відносяться майстер-класи та тренінги з провідними вокалістами й педагогами, участь у конкурсах і фестивалях, самоосвіта та онлайн-курси, студійний досвід і робота з саунд-продюсерами. М. Гриньова (2019) зазначає, що оптимальне поєднання формальної та неформальної освіти сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та розвитку необхідних компетентностей (с. 22-23). Ми поділяємо цю думку.

Інформальна освіта (самоосвіта) теж відіграє важливу роль у процесі навчання естрадного співу. Це процес самостійного набуття знань, умінь і навичок у повсякденній діяльності. Вона може відбуватися у професійному, громадському, сімейному чи дозвіллєвому середовищі без формальної організації освітнього

процесу. Таке навчання сприяє збагаченню практичного досвіду для вокалістів та пошуку власного, оригінального стилю.

Синергія різноманітних типів освіти дозволяє розширити методичний арсенал викладача, сформувати гнучкість у викладанні, враховувати індивідуальні особливості студентів, залучати сучасні тренди та новітні технології в навчальний процес. Аналіз наявних дефініцій демонструє відсутність уніфікованого підходу до трактування терміну синергії в науковому дискурсі. Кожна концепція має певні обмеження та переваги, а також може бути застосована в конкретних умовах функціонування вертикально-інтегрованих структур. Вважаємо, що синергія є результатом взаємодії елементів у межах системи, який забезпечує сукупний ефект, що перевищує суму ефектів від ізольованого функціонування кожного елемента цієї системи. У рамках нашого дослідження йдеться про взаємодію формальної, неформальної та інформальної освіти.

Концепція синергії розкривається через демонстрацію її ключової характеристики – емерджентності. Фактично, синергія (синергізм) – це явище підвищення результативності завдяки інтеграції та взаємодії різних видів діяльності, де сумарний результат перевищує арифметичну суму показників ефективності окремих, незалежно діючих ресурсів. Це супроводжується зростанням ефективності діяльності внаслідок об’єднання окремих компонентів, елементів або факторів в єдину інтегровану систему, що зумовлене так званим системним ефектом (емерджентністю) (Василенко, 2019, с. 20.

Дещо схожим є поняття конвергентності – процесу зближення, об’єднання різних елементів, технологій або галузей. Обидва поняття пов’язані з ідеєю об’єднання та взаємодії, внаслідок чого виникають нові властивості чи результати. Як синергія, так і конвергентність можуть сприяти підвищенню ефективності та інноваціям. Проте між досліджуваними поняттями існують відмінності: синергія фокусується на взаємодії та збільшенні ефекту, тоді як конвергентність – на зближенні та об’єднанні. Таким чином, синергія є результатом вдалої взаємодії, а конвергентність – процесом зближення різних елементів. Конвергентність різних видів освіти, зокрема формальної та неформальної мистецької освіти, детально розкрита Н. Сулаєвою (2018).

У нашій науковій розвідці доречніше розглядати поняття «синергія», оскільки естрадний вокал є результатом синергії

різних елементів: вокальної техніки, артистизму, сценічного образу, взаємодії з музикантами та публікою. Крім того, вдосконалення навичок естрадного вокалу передбачає поєднання формальної освіти (музична школа, училище, університет, академія) та неформальної (участь у майстер-класах, вокальних конкурсах, фестивалях тощо). Така синергія не обмежується лише технічними навичками, але й охоплює психологічні та емоційні аспекти естрадного виконавства. Синергія в естрадному виконавстві – це не просто сума окремих елементів, а їхня взаємодія задля досягнення якісно нового, унікального результату. Вона дозволяє вокалісту розкрити свій потенціал, досягти високого рівня майстерності та стати справжнім фахівцем.

Сучасні технології звукозапису, робота зі звукопідсилювальною апаратурою та програмне забезпечення для обробки звуку також відіграють важливу роль у створенні синергії в естрадному вокалі. У нашій практичній діяльності ми дотримуємося положення, що кожен вокаліст має свою унікальність, яка впливає на створення синергії у його виконанні. Вокаліст не просто використовує сучасні технології, а адаптує їх під свій індивідуальний стиль, створюючи неповторне звучання. Естрадний вокал розвивається у культурному контексті, тому синергія між культурними традиціями та сучасними тенденціями також відображається на формуванні унікального стилю вокаліста.

Таким чином, синергія формальної та неформальної освіти в підготовці фахівців естрадного вокалу є перспективним і необхідним підходом для формування професійних компетентностей, що відповідають викликам сучасного суспільства та музичної індустрії. Оптимальне поєднання цих двох форм навчання дозволяє створити багатогранне освітнє середовище, яке забезпечує майбутніх фахівців естрадного вокалу фундаментальними знаннями, практичними навичками та адаптивними здібностями. Формальна освіта забезпечує структурований процес підготовки з чіткими освітніми стандартами та результатами навчання, тоді як неформальна освіта додає динамічності, творчості та практичної гнучкості, що стає ключовим елементом у професійному зростанні фахівців. Участь у вокальних майстер-класах, тренінгах, конкурсах і фестивалях розширює горизонти знань, сприяє обміну досвідом і розвитку креативних підходів до викладання.

Висновки. Отже, синергія формальної та неформальної освіти у підготовці фахівців естрадного вокалу сприяє їхньому

всебічному розвитку, допомагає адаптуватися до змін у музичному середовищі та забезпечує високий рівень викладання й навчання. Вона не лише вдосконалює підготовку фахівців естрадного вокалу, але й створює передумови для їхньої конкурентоспроможності, мобільності та творчого розвитку в умовах глобалізації та цифрової трансформації. Такий підхід є важливим кроком до формування освітнього простору, який сприятиме досягненню високих стандартів професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та апробації моделей синергії формальної та неформальної освіти в підготовці викладачів естрадного вокалу, вивченні ефективності різних форм неформальної освіти в розвитку професійних компетентностей викладачів естрадного вокалу, визначенні критеріїв оцінювання їхньої професійної компетентності з урахуванням результатів формальної та неформальної освіти.

Список використаної літератури

Андрощук, І. М., Калюжна, Т. Г., Піддячий, В. М., Шарошкіна, Н. Г. (2019). *Навчання дорослих в умовах неформальної освіти*: практичний посібник. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Аніщенко, О. В., Лук'янова, Л. Б., Прийма, С. М. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа,* 11/12, 3-7.

Василенко, М. Д., Слатвінська, В. М. (2019). Сила синергії у проявах правової науки: міждисциплінарне дослідження. *Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія»,* 24, 18-26.

Гриньова, М. В. (2019). Синергія можливостей формальної та неформальної громадянської освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. В кн. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (с. 22-23). Київ.

Дрозд, Т. (2023). Взаємозв'язок формальної та неформальної освіти в контексті діяльності закладу вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Екологія. Публічне управління та адміністрування,* 4, 72-81. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-4.11

Закревська, С. (2011). Неформальна освіта дорослих в Україні та в країнах Європейського союзу: феномен, історія, значення. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 3 (1), 294-305.

Орищук, О. (2019). Методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької діяльності у процесі вокального навчання. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки,* 1 (64), 177-181.

Павлик, Н. П. (2018). *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Про освіту: Закон України №2145-VIII від 05.09.2017. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Про освіту дорослих: Проєкт Закону України №7039 від 10.02.2022 р. Взято з https://ips.ligazakon.net/ document/JI06948A

Сулаєва, Н. В. (2018). Конвергентність різних видів освіти студентів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. *Естетика і етика педагогічної дії,* 17, 119-127.

Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах*. (Дис. д-ра пед. наук). Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Київ.

Ушакова, О. А. (2022). Інтерактивні методичні підходи вокальної підготовки до практики навчання естрадному співу. *Академічні візії,* 8/9, 3-17.

Фоломєєва, Н. А. (2021). *Оволодіння естрадними техніками звуковидобування у процесі професійної підготовки*: методичні рекомендації. Суми.

Myroshnychenko, V. (2022). Non-formal music education organization in out-of-school institutions. *Естетика і етика педагогічної дії,* 25, 184-191. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256669

Tetiana Shershova

SYNERGY OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION IN THE TRAINING OF POP VOCAL TEACHERS

Modern requirements for the professional training of pop vocal specialists necessitate using various learning formats that foster technical and creative skills. Given the evolving music industry and the growing influence of digital technologies, combining formal education provided by higher education institutions with non-formal education plays a crucial role in preparing highly qualified professionals. Formal education offers fundamental knowledge in music theory, vocal technique, teaching methodology, and music psychology and pedagogy. It encompasses academic learning (lectures, seminars, and practical classes), individual vocal lessons, choral and ensemble singing, and pedagogical practice. Meanwhile, non-formal education supplements traditional learning through master classes, training sessions with leading vocalists and educators, participation in competitions and festivals, self-education, online courses, and studio experience. The synergy between formal and non-formal education enhances the methodological toolkit of educators, fosters flexibility in teaching, and integrates modern trends and technologies into the learning process. This approach aligns with the concept of lifelong learning, which is essential for professional growth and adaptability in the contemporary music industry. The article explores formal and non-formal education integration as an effective approach to training pop vocal specialists. Research methods include theoretical analysis of scientific literature, educational programs, and legal documents, comparative analysis of the advantages and disadvantages of different educational formats, and a systematic examination of vocal pedagogy as a complex system. The findings highlight that the optimal combination of these two forms of education facilitates comprehensive skill development, ensuring high-quality training and competitiveness of pop vocal specialists in a rapidly changing cultural and technological landscape. Future research directions include the development and testing of models for integrating formal and non-formal education, evaluating the effectiveness of various non-formal learning formats in developing professional competencies, and establishing assessment criteria for pop vocal specialists' professional competencies based on their formal and non-formal education outcomes.

Keywords: *formal education; non-formal education; informal education; pop vocal; educational synergy; convergence; art education; professional competencies.*

References

Androshchuk, I. M., Kaliuzhna, T. H., Piddiachyi, V. M., & Sharoshkina, N. H. (2019). *Navchannia doroslykh v umovakh neformalnoi osvity [Adult Learning in the Context of Non-Formal Education]:* praktychnyi posibnyk. Kyiv: IPOOD imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Anishchenko, O. V., Lukianova, L. B., & Pryima, S. M. (2017). Neformalna osvita doroslykh – osvitnii trend XXI stolittia [Non-Formal Adult Education – An Educational Trend of the 21st Century]. *Ridna shkola [Native school],* 11/12, 3-7 [in Ukrainian].

Drozd, T. (2023). Vzaiemozviazok formalnoi ta neformalnoi osvity v konteksti diialnosti zakladu vyshchoi osvity [Interrelation of Formal and Non-Formal Education in the Context of Higher Education Institution Activities]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii*

bezperervnoi osvity. Ekolohiia. Publichne upravlinnia ta administruvannia [Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Ecology. Public Administration], 4, 72-81. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-4.11 [in Ukrainian].

Folomeeva, N. A. (2021). *Ovolodinnya estradnymy tekhnikamy zvukovydobuvannya u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Mastering pop sound production techniques in the process of professional training]*: methodological recommendations. Sumy [in Ukrainian].

Hrynova, M. V. (2019). Synerhiia mozhlyvostei formalnoi ta neformalnoi hromadianskoi osvity v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity **[**Synergy of Formal and Non-Formal Civic Education Opportunities in the System of Postgraduate Pedagogical Education]. In *Profesiinyi rozvytok fakhivtsiv u systemi osvity doroslykh: istoriia, teoriia, tekhnolohii [Professional Development of Specialists in the Adult Education System: History, Theory, Technologies]:* zb. mater. IV Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. (pp. 22-23). Kyiv [in Ukrainian].

Myroshnychenko, V. (2022). Non-formal music education organization in out-of-school institutions. *Aesthetics and ethics of pedagogical action,* 25, 184-191. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256669

Oryshchuk, O. (2019). Metodyka formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do prosvitnytskoi diialnosti u protsesi vokalnoho navchannia [Methodology of forming the readiness of future teachers of musical art for educational activities in the process of vocal training]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky [Scientific Bulletin of V.O.Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical Sciences]*, 1 (64), 177-181 [in Ukrainian].

Pavlyk, N. P. (2018). *Teoriia i praktyka orhanizatsii neformalnoi osvity maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Theory and Practice of Organizing Non-Formal Education of Future Social Pedagogues]:* monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

*Pro osvitu **[**On Education**]:*** Zakon Ukrainy №2145-VIII vid 05.09.2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

Pro osvitu doroslykh [On Adult Education]: Proiekt Zakonu Ukrainy №7039 vid 10.02.2022 r. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/JI06948A [in Ukrainian].

Sulaieva, N. V. (2014). *Neformalna mystetska osvita maibutnikh uchyteliv u khudozhno-tvorchykh kolektyvakh [Non-formal art education future teachers in art creative group]*. (D diss.). Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Kyiv [in Ukrainian].

Sulaieva, N. V. (2018). Konverhentnist riznykh vydiv osvity studentiv psykholoho-pedahohichnoho fakultetu Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka [Convergence of different types of education of students of the faculty of psychology and pedagogy of Poltava V.H.Korolenko national pedagogical university]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii [Aesthetics and ethics of pedagogical action]*, 17, 119-127 [in Ukrainian].

Ushakova, O. A. (2022). Interaktyvni metodychni pidkhody vokalnoi pidhotovky do praktyky navchannya estradnomu spivu [Interactiva methodological approaches to vocal training for the practice of teaching pop singing]. *Akademichni vizii [Academic visions],* 8/9, 3-17 [in Ukrainian].

Vasylenko, M. D., & Slatvinska, V. M. (2019). Syla synerhii u proiavakh pravovoi nauky: mizhdystsyplinarne doslidzhennia [The power of synergy in the manifestations of legal science: an interdisciolinary study]. *Naukovi pratsi Natsionalnoho universytetu «Odeska yurydychna akademiia» [Scientific works of the National University "Odesa Law Academy"],* 24, 18-26 [in Ukrainian].

Zakrevska, S. (2011). Neformalna osvita doroslykh v Ukraini ta v krainakh Yevropeiskoho soiuzu: fenomen, istoriia, znachennia **[**Non-Formal Adult Education in Ukraine and European Union Countries: Phenomenon, History, Significance**].** *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult Education: Theory, Experience, Prospects],* 3 (1), 294-305 [in Ukrainian].

Одержано 15.03.2025 р.

УДК 378.016:75.041
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331621

Інна Гуржій, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5364-9650
Дмитро Коршунов, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0150-9920

АЛГОРИТМ ОПАНУВАННЯ НАЧЕРКІВ І ЗАМАЛЬОВОК ФІГУРИ ЛЮДИНИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті порушується проблема методики навчання здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей начерків і замальовок фігури людини як основи академічного рисунку. Визначено та диференційовано ключові поняття: «рисунок», «малюнок», «академічний рисунок», «начерки», «замальовки». Авторами розроблено, описано й унаочнено алгоритм опанування начерків і замальовок фігури людини, який включає шість етапів. Наголошується на важливості виконання студентами-художниками начерків і замальовок для вивчення освітніх компонентів професійного спрямування.

Ключові слова: *професійна освіта; мистецька освіта; рисунок; академічний рисунок; начерки; замальовки.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах боротьби за державну незалежність гостро постає проблема збереження унікальної культури та неповторних традицій українського народу, що спонукає до професійної підготовки художників, дизайнерів, фахівців декоративного та образотворчого мистецтва. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) наголошено на праві кожного громадянина на здобуття якісної освіти, зокрема й мистецької, на різних рівнях: бакалаврський, магістерський та освітньо-науковий / освітньо-творчий. Мистецька освіта виокремлюється та регулюється як така, що має свої особливості та умови реалізації, тому викладачі мистецьких спеціальностей закладів вищої освіти покликані надавати якісні освітні послуги, які ґрунтуються на фундаментальних теоретичних засадах, найкращому вітчизняному та світовому мистецько-педагогічному досвіді та дослідницько-експериментальних пошуках.

© І. Гуржій, Д. Коршунов, 2025

Спостерігаючи за процесом опанування основ академічного рисунку здобувачами мистецьких спеціальностей, ми зважили на те, що сьогодні недостатньо уваги приділяється вивченню анатомії людини, що негативно впливає на якість робіт майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Начерки та замальовки є важливим елементом змісту освітнього компоненту «Рисунок». Головними методичними першоджерелами курсу є підручники, навчальні посібники та інші дидактичні матеріали за авторства викладачів передвищих і вищих закладів освіти, де акредитовано освітньо-професійні програми з образотворчого мистецтва, дизайну тощо. Так, І. Наталуха і В. Носань (2024), О. Сташук (2023), В. Сухенко (2004) у навчальних посібниках із рисунку ґрунтовно розкривають процес виконання начерків і замальовок майбутніми художниками й дизайнерами у контексті вивчення пластичної анатомії людини.

У мистецько-педагогічній практиці викладачі послуговуються працями зарубіжних авторів, наприклад, посібником А. Джахірула (2022), наочним посібником Р. Ості (Osti, 2016), підручником М. Лі (2016) та ін. Скажімо, в останньому розкрито теоретичні основи академічного рисунку, що визначає його безумовну цінність як для викладачів, так і для студентів вищих навчальних закладів. Однак головним підручником для художників з анатомії та рисунку були й залишаються ґрунтовні праці Г. Баммеса (Bammes, 1989), професора пластичної анатомії Дрезденської академії образотворчих мистецтв, які використовують у професійній освіті декілька поколінь художників.

Загалом бракує вітчизняних науково-методичних праць з академічного рисунку, де б ґрунтовно розкривався процес виконання начерків і замальовок, що й спонукало авторів до ретельного вивчення та висвітлення порушеної проблеми.

Мета – проаналізувати процес виконання начерків і замальовок фігури людини під час опанування освітнього компоненту «Рисунок» здобувачами вищої освіти мистецьких спеціальностей і запропонувати апробовані на практиці етапи роботи над ними.

Методи дослідження. У дослідженні використано метод системно-структурного аналізу, метод теоретичного узагальнення, що дозволили сформулювати ключові поняття, зробити висновки та визначити перспективи впровадження його результатів у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Академічний рисунок є основою художньої освіти здобувачів мистецьких спеціальностей. У процесі вивчення дисципліни студенти знайомляться на практиці з багатьма аспектами академічного рисунка, головним з яких є вивчення фігури людини. Залежно від року навчання студенти виконують різні за тривалістю та ступенем складності завдання, пов'язані із зображенням живої моделі людини як у статичному положенні, так і в ракурсі та русі.

«Навчання академічного рисунку обов'язково включає і заняття начерками», – підкреслює відомий художник і педагог М. Лі (2010). Він зауважує: «У навчальному процесі начерки необхідні як допоміжний матеріал і, водночас, як вправи, що дозволяють поповнити знання та розвинути навички, отримані у процесі навчання» (с. 420). Програма дисципліни «Академічний рисунок» передбачає виконання начерків фігури людини як регулярних коротких вправ під час аудиторних занять, так і завдань для самостійної роботи студентів.

З'ясуємо ключові терміни: рисунок, малюнок, академічний рисунок, начерки та замальовки. Як засвідчує практика, студенти-художники перших курсів часто плутають поняття «малюнок» і «рисунок». Слід пояснити, що рисунок є більш професійним поняттям, що походить від слова «риска» – це зображення різних форм за допомогою штриха та ліній, саме цими засобами виконуються начерки та замальовки. На відміну від рисунку малюнок є просто зображенням і може бути як графічним, так і живописним (наприклад, кольоровий дитячий малюнок). Відтак, саме «Рисунком» або «Академічним рисунком» варто називати освітні компоненти освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей.

Визначимо поняття «академічний рисунок», ґрунтуючись на узагальненій категорії «академічний», що пропонує «Великий тлумачний словник сучасної української мови» (Бусел, 2005):

- який стосується академії або належить їй;
- який чітко і послідовно дотримується усталених традицій, канонів академізму;
- пов'язаний з навчанням у школі, вузах, на курсах і т. ін. (с. 16).

Саме в курсі «Академічний рисунок» важливо вивчати процес виконання начерків і замальовок фігури людини. Зауважимо, що названі поняття схожі, але мають певні розбіжності: начерк – це швидкий узагальнений рисунок, а замальовок – це більш довгостроковий рисунок, що передбачає деталізацію.

Начерк може слугувати ескізом для подальшої деталізації та роботи над більш ускладненим зображенням. Він повинен мати найважливіші риси фігури, що зображується, її рух, пропорції, але без ретельного опрацювання деталей. Начерк виконується за декілька хвилин, що формує в молодого художника відчуття пропорцій, тренує спостережливість і швидкість виконання. Часто начерки роблять по пам'яті, миттєво схоплюючи всі характерні особливості фігури людини. У системі підготовки майбутнього художника замальовок має таку ж вагу, як і начерк. Ми розглядаємо їх разом, адже вони є продовженням один одного, а саме: при вивченні особливостей побудови фігури людини ми пропонуємо починати з начерків і поступово переходити до виконання замальовок.

Начерки можна робити різними засобами та матеріалами: плямою та лінією; за допомогою олівця, ручки, маркера, туші чи акварелі. Начерки фігури людини є необхідним компонентом освоєння принципів академічного рисунка. Робота над начерками вчить студента сприймати фігуру в цілому, краще розуміти її пропорції та анатомічну будову, звертати увагу на характерні риси натури. Художник і педагог В. Сухенко (2024) зауважує: «Вміння схоплювати живі риси життя на ходу – якість значна для художника. В начерках важливо фіксувати не факт; головне – вихід на образ, де не факт, а явище, ставлення до явища відіграє вирішальну роль» (с. 152.).

Під час опанування процесу виконання начерків і замальовок ми пропонуємо дотримуватися певної послідовності, алгоритму, який складають чітко визначені етапи. Розглянемо поступовість опанування роботи над начерками та замальовками фігури людини, де першими, початковими етапами є начерки (див. рис. 1, 1-3 етапи), а другими – замальовки (див. рис. 1, 4-6 етапи).

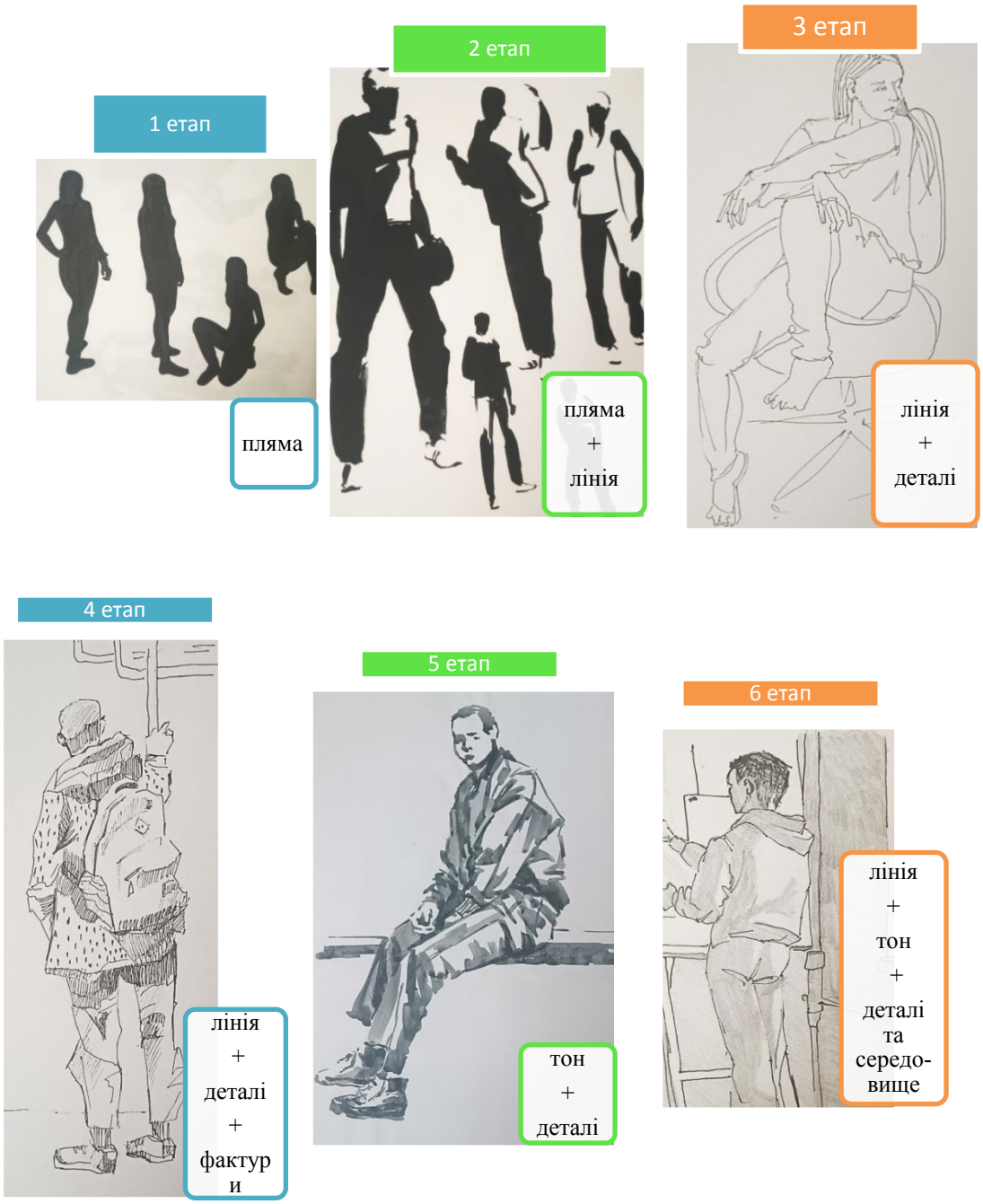


Рис. 1. Поетапність опанування начерків і замальовок фігури людини

Саме такий методичний підхід дасть можливість здобувачеві поступово перейти від загального до деталей при освоєнні побудови фігури людини:

- 1 етап – швидкі начерки силуетного зображення за допомогою плями, передання загальної форми, пропорцій і руху фігури людини;
- 2 етап – швидкі начерки за допомогою плями та лінії, визначення загального світла та тіні без деталізації, передання пропорцій і руху фігури;
- 3 етап – швидкі лінійні начерки фігури людини з деталізацією;
- 4 етап – лінійні замальовки фігури людини з додаванням тону, деталізацією та виявленням фактур;
- 5 етап – тонові довгострокові замальовки фігури людини із значним опрацюванням деталей;
- 6 етап – лінійно-тонові довгострокові замальовки фігури людини із значною деталізацією та середовищем.

Безумовно, можливі й подальші ускладнення завдань щодо виконання довгострокових замальовок фігури людини, але ми наводимо лише ті, які вважаємо необхідними задля завершення базового циклу, після чого починається, на нашу думку, творчість як викладача, так і студента.

Перші три етапи оволодіння зображенням фігури людини – це швидкі начерки. Начерки, як правило, виконуються протягом невеликого, обмеженого відрізка часу (від 2 до 5 хв.). Мета начерку – зобразити основні характеристики фігури. Такий спосіб рисунку є ефективним засобом тренування руки та ока, розвиває спостережливість і майстерність, удосконалює здатність швидко фіксувати позу та рух моделі на аркуші паперу.

Залежно від поставлених завдань начерки можуть бути виконані в різних техніках: за допомогою плями як засобу передачі силуету фігури; однією лінією або лінією з невеликою кількістю тону. Їх можна зробити різними графічними матеріалами, зазвичай тими, які традиційно використовуються в академічному рисунку, можуть бути як монохромними, так і поліхромними. Найчастіше в роботі над начерками фігури людини використовують графітні олівці різної м’якості, вугілля, сепію, сангіну, соус, пастель, а

також акварель, туш, кольорові олівці, фломастери та ін. Кожен із графічних матеріалів розраховано на використання певного типу паперу. Наприклад, малюючи начерки м'якими графічними матеріалами, вибирають щільний, іноді злегка тонований папір, а робота фломастерами або лінерами передбачає вибір гладкого глянцевого паперу. Від правильного вибору графічного матеріалу та поверхні для малювання залежить насиченість і виразність дидактичної і творчої роботи.

Заняття начерками дозволяють студентам подолати скутість у рисунку, а також апробувати нові графічні матеріали. Як засвідчує практика, перші студентські начерки можуть бути не зовсім вдалими, але за умов застосування методично правильного підходу, виконання регулярних і неперервних вправ якість робіт, як правило, покращується. Виконання начерків формує у студентів почуття композиції, адже незалежно від того, у якому положенні знаходиться модель, зображення фігури людини вимагає вдалого компонування в межах обраного формату аркуша паперу. Працюючи над начерками, студенти краще усвідомлюють пластичні відмінності в побудові жіночої та чоловічої моделі, вчаться правильно зображати фігуру в положеннях сидячи або стоячи, звертати увагу на точки напруги й на ступінь взаємодії частин тіла. Такі вправи сприяють закріпленню знань із пластичної анатомії, допомагають збагнути взаємозв'язок зовнішньої форми тіла людини з його внутрішньою структурною будовою та функціональним призначенням, зрозуміти лінійні та об'ємні пропорції тіла людини, характер її руху, логіку конструктивної побудови. Завдяки багаторазовому виконанню начерків студент набуває досвіду та навичок зображення фігури як з натури, по пам'яті, так і за уявою, що розширює його творчі можливості, розвиває навички створення реалістичних і художньо виразних творів мистецтва із зображенням людини.

Висновки. Отже, на підґрунті аналізу теорії та практики підготовки в закладах вищої освіти здобувачів мистецьких спеціальностей, зокрема «Образотворче мистецтво», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Дизайн», порушено проблему методики навчання майбутніх фахівців начерків і замальовок фігури людини як основи академічного рисунку. Диференційовано поняття

«рисунок», «малюнок» і «академічний рисунок», «начерки» і «замальовки». У процесі теоретичного узагальнення власного мистецько-педагогічного досвіду розроблено, описано й унаочнено алгоритм опанування начерків і замальовок фігури людини. Він включає шість послідовних етапів, кожен з яких вирішує чітко визначені специфічні завдання. Поетапний методичний підхід дає можливість освоїти складний процес роботи над начерками та замальовками фігури людини, що своєю чергою позитивно впливає на загальний рівень підготовки студентів-художників не лише з академічного рисунку, але й з усіх освітніх компонентів професійного спрямування.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в удосконаленні методики навчання рисунка, у розробленні відповідних дидактичних матеріалів із виконання начерків і замальовок, що дасть змогу значно покращити підготовку здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. Потребує дослідницької уваги проблема інтеграції освітніх компонентів «Рисунок» і «Пластична анатомія», де вагомим аспектом вивчення останньої є закріплення теоретичних знань засобами рисунка.

Список використаної літератури

Бусел, В. Т. (Уклад. і гол. ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун.

Джахірул, А. (2022). *Анатомія для художників*: наочний посібник із зображенням людського тіла. Київ: ArtHuss.

Лі, М. Г. (2016). *Основи навчального академічного рисунка*: підручник. Київ: Освітабук.

Мельничук, А. І. (2023). Історико-мистецький аспект походження терміну «пластична анатомія». *Український мистецтвознавчий дискурс,* 2, 73-84. DOI: https://doi.org/10.32782/uad.2023.2.9

Наталуха, І. М., Носань, В. А. (2024). *Пластична анатомія для дизайнерів*: підручник. Харків: ФОП Стожук А. П.

Сташук, О. (2023). *Пластична анатомія людини*: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація». Рівне. Взято з http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/12236/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%BA_%D0%9E_%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2023.pdf.

Сухенко, В. (2004). *Рисунок*: навчальний посібник. Київ: BONA MENTE.

Bammes, G. (1989). *Wir zeichnen den Menschen.* Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag.

Osti, R. (2016). *Basic Human Anatomy*: An Essential Visual Guide for Artists. Monacelli Studio.

Inna Gurzhii, Dmytro Korshunov

ALGORITHM FOR MASTERING THE PROCESS OF SKETCHES AND DRAFTS OF THE HUMAN FIGURE FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATION IN ART SPECIALTIES

Based on the analysis of the theory and practice of training in higher education institutions for students of art specialties ("Fine Arts", "Decorative and Applied Arts", "Design"), the problem of the methodology of teaching future specialists sketches and drafts of the human figure as the basis of academic drawing is raised. The concepts of "drawing", "picture" and "academic drawing" are defined and differentiated, so as "sketches" and "drafts". In the process of theoretical generalization of one's own artistic and pedagogical experience, an algorithm for mastering sketches and drafts of the human figure is developed, described and illustrated. It includes six consecutive stages, each of which solves clearly defined specific tasks. Practice shows that a step-by-step methodological approach makes it possible to master the complex process of working on sketches and drafts of the human figure, which has a positive effect on the overall level of training of art students. In the future, the problem of integrating the educational components "Drawing" and "Plastic Anatomy" requires research attention.

Keywords: *professional education; art education; drawing; academic drawing; sketches; drafts.*

References

Bammes, G. (1989). *Wir zeichnen den Menschen.* Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag.

Busel, V. T. (Comp., Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]*. Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian].

Dzhakhirul, A. (2022). *Anatomiia dlia khudozhnykiv [Anatomy for Artists]*: naochnyi posibnyk iz zobrazhenniam liudskoho tila. Kyiv: ArtHuss [in Ukrainian].

Li, M. H. (2016). *Rysunok. Osnovy navchalnoho akademichnoho rysunka [Drawing. Fundamentals of Educational Academic Drawing*]: pidruchnyk. Kyiv: Osvitabuk [in Ukrainian].

Melnychuk, A. I. (2023). Istoryko-mystetskyi aspekt pokhodzhennia terminu «plastychna anatomiia» [The historical and artistic aspect of the origin of the term «plastic anatomy»]. *Ukrainskyi mystetstvoznavchyi dyskurs [Ukrainian art history discourse]*, 2, 73-84. DOI: https://doi.org/10.32782/uad.2023.2.9 [in Ukrainian].

Natalukha, I. M., Nosan, V. A. (2024). *Plastychna anatomiia dlia dyzaineriv [Plastic Anatomy for Designers*]: pidruchnyk. Kharkiv: FOP Stozhuk A. P. [in Ukrainian].

Osti, R. (2016). *Basic Human Anatomy*: An Essential Visual Guide for Artists. Monacelli Studio.

Stashuk, O. (2023). *Plastychna anatomiia liudyny [Plastic Human Anatomy]*: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 023 «Obrazotvorche mystetstvo, dekoratyvne mystetstvo, restavratsiia». Rivne. Retrieved from http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/12236/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%88%D1%83%D0%BA_%D0%9E_%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F.%20%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2023.pdf [in Ukrainian].

Sukhenko, V. (2004). *Rysunok [Drawing]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: BONA MENTE [in Ukrainian].

Одержано 28.03.2025 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 37.013.83.091.4KNOWLES
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331610

Július Matulčík, *Bratislava*
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4077-2155

MALCOLM SEPHERD KNOWLES – ZAKLADATEĽ ANDRAGOGIKY V USA

Štúdia sa zaoberá koncepciou andragogiky, ktorú vytvoril v USA v roku 1970 Malcolm S. Knowles, najznámejší a najvýznamnejší predstaviteľ andragogiky v USA. V začiatkoch jeho teoretických prác ho najviac ovplyvnili Eduard C. Lindeman a Dorothy Hewittová. K vytvoreniu andragogickej koncepcie ho však inšpiroval najmä významný juhoslovanský (srbský) andragóg Dušan Savićević, vďaka ktorému sa oboznámil s koncepciou andragogiky v Európe. Podobne ako európska andragogika aj andragogika Malcolma S. Knowlesa vychádza z charakteristiky dospelého človeka, zo špecifík vzdelávania a učenia sa dospelých. Malcolm S. Knowles poukázal na to, že dospelí musia vedieť, prečo sa učia a ako ich to ovplyvní, dospelí sú autonómni a riadia sa sami, majú celoživotné skúsenosti, k učeniu sa uplatňujú praktický prístup k riešeniu problémov a chcú okamžite uplatniť nové vedomosti a zručnosti. Upozornil tiež na potrebu prejavovania rešpektu k dospelým. Malcolm S. Knowles redefinoval andragogiku ako novovzniknutú technológiu vzdelávania (učenia sa) dospelých, vychádzajúcu z koncepcie neformálneho vzdelávania dospelých, a charakterizoval základné predpoklady vzdelávania a učenia sa dospelých.

Kľúčové slová: *Malcolm S. Knowles; andragogika; pedagogika; vzdelávanie dospelých; sebariadené učenie sa*.

Úvod. U mnohých odborníkov tak z oblasti teórie ako i z praxe sa možno často stretnúť s názorom, že andragogika, resp. andragogická koncepcia teórie vzdelávania dospelých je typická len pre Európu. Skutočne, jej najväčšie uplatnenie (paradoxne väčšie ako v krajinách, kde sa zrodila – vo Švajčiarsku a v Nemecku) nachádzame predovšetkým v európskych štátoch, najmä v bývalej Juhoslávii a jej následných štátoch, Poľsku, Holandsku, neskôr i v Maďarsku, Česko-

© J. Matulčík, 2025

slovensku, resp. v Českej republike a v Slovenskej republike. Najmä v krajinách strednej a východnej Európy je andragogika ako teória edukácie dospelých všeobecne akceptovanou vednou disciplínou, súčasťou edukačných vied. V súčasnosti možno hovoriť už o celosvetovom rozšírení andragogiky, andragogika je známa aj v takých krajinách ak sú Kórea, Venezuela a v neposlednom rade aj v USA, kde sa utvorila špecifická americká koncepcia andragogiky.

Vo všeobecnosti platí, že v anglofónnej oblasti sa termín a pojem andragogika, podobne ako pedagogika, používa zriedkavo. Na označenie teórie i praxe výchovy a vzdelávania sa používa termín „education“, resp. „adult education“. Avšak zásluhou významného amerického teoretika i praktika v edukácii dospelých Malcolma S. Knowlesa existuje andragogická koncepcia teórie edukácie dospelých - andragogika aj v USA.

Životná dráha Malcolma S. Knowlesa. Malcolm Sepherd Knowles sa narodil 24 augusta 1913 v Livingstone, v štáte Montana, kde aj vyrastal. V detstve sa aktívne zapájal do skautskej činnosti. Vedomosti, ktoré tam získal boli dôležité pre jeho rozvoj na strednej škole ako i v ďalšom živote (Knowles, 1984).

Po absolvovaní strednej školy Palm Beach Lakes Community High School na Floride v roku 1930 získal štipendium na Harvard College. Štúdium absolvoval v roku 1934 so získaním titulu A. B. V ďalšom štúdiu pokračoval na Univerzite Chicago, kde v roku 1949 získal titul M. A. a v roku 1969 titul PhD. Na univerzite absolvoval kurzy z filozofie, literatúry, etiky, histórie, politológie a medzinárodného práva. Významné boli jeho mimoškolské aktivity. Bol prezidentom Harvardského klubu, zapájal sa do charitatívnej činnosti, kde sa zoznámil aj so svojou budúcou manželkou Huldou Fornell (Smith, 2002).

Po ukončení univerzitného štúdia sa zaregistroval na Fletcher School and Diplomacy kde úspešne absolvoval kurz Zahraničná služba (Foreign Service). Na zamestnanie by však musel čakať tri roky, preto v roku 1935 prijal miesto v National Youth Administration (NYA) v Massachusetts, kde ho požiadali, aby identifikoval zručnosti potrebné pre miestnych zamestnávateľov a pripravil vhodné kurzy pre mladých ľudí. Pri plnení týchto cieľov sa stretol s Eduardom Lindemanom, supervízorom vzdelávania v NAY, ktorá sa nakoniec stal jeho mentorom (Smith, 2002). Tak sa začalo jeho pôsobenie v oblasti vzdelávania dospelých.

V rokoch 1940 – 1943 pracoval Malcolm S. Knowles ako riaditeľ vzdelávania dospelých v mládežníckych organizáciách YMCA v Bostone, Detroite (1943 – 1944), ako riaditeľ vzdelávania dospelých v Ústredí YMCA v Chicagu (1946 – 1951). Jeho poradcom bol Cyril O. Houle. V tom čase významne ovplyvnil jeho život Carl Rogers, s ktorým spolupracoval na skupinovom poradenskom seminári. Tam začal rozlišovať rolu facilitárora od roly učiteľa (Knowles, 1984).

V rokoch 1951 – 1959 bol výkonným riaditeľom Asociácie vzdelávania dospelých USA (AEA). V tomto období pomohol založiť Komisiu profesorov vzdelávania dospelých ako pridruženú asociáciu AEA.

Univerzitné pôsobenie Malcolma S. Knowlesa, ako docenta vzdelávania dospelých, sa začalo v roku 1960 na Bostonskej univerzite, kde pôsobil do roku 1974. Počas týchto 14 rokov úspešne realizoval nový študijný program z tejto oblasti vzdelávania dospelých a napísal dve kľúčové publikácie, ktoré ho postavili do centra diskusií o vzdelávaní dospelých a prispeli k spopularizovaniu andragogiky: *The Moderne Practice of Adult education: Androgogy versus pedagogy.* (1970) a *The Adult Learner*: *A Neglected Species* (1973). Publikácie upevnili jeho pozíciu v rámci diskusií o vzdelávaní dospelých v USA, pomohli spopularizovať koncepciu andragogiky. Značne zvýšili jeho reputáciu ako významného konzultanta v oblasti vzdelávania dospelých a vytvorili priestor pre spoluprácu s významnými organizáciami.

Od roku 1974 až do odchodu do dôchodku v roku 1979 pôsobil Malcolm S. Knowles ako profesor na Štátnej univerzite v Severnej Karolíne, kde vytvoril kurzy podľa „andragogického modelu“ a napísal i ďalšiu významnú prácu *Self-Directed Learning. A guidefor learners and teachers* (1975). Aj po odchode do dôchodku sa aktívne angažoval v oblasti poradenstva a vzdelávania pre vzdelávacie inštitúcie, podniky, vládne inštitúcie, náboženské inštitúcie, dobrovoľnícke agentúry a Americkú spoločnosť pre vzdelávanie a rozvoj (ASTD). Ako emeritný profesor naďalej spolupracoval i so Štátnou univerzitou v Severnej Karolíne. Aktívne, až do konca života spolupracoval tiež s Fielding Inštitútom (teraz Fielding Graduate University) a s Univerzitou v Arkanssase.

Malcolm S. Knowles zomrel vo Fayetteville v Arkansase 27 novembra 1997.

Koncepcia andragogiky Malcolma S. Knowlesa. Výsledkom dlhoročného bádania M. S. Knowlesa a jeho bohatých skúseností v praxi vzdelávania dospelých bolo publikovanie viac ako 230 článkov a 18 kníh. K najvýznamnejším publikáciám sa radia: *Informal Adult Education* (1950), *Teaching Adults in Informal Courses* (1954); *How to Develop Better Leaders* (1955*); Introduction to Group Dynamics* (1959); *Handbook of Adult Education in the* United States (1960); *The Adult Education Movement in the U.S.* (1962); *Higher adult education in the United States: The current picture, trends, and issues* (1969); *The Modern Practice of Adult Education: Androgogy versus pedagogy.* (1970); *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973); *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (1975); *A History of the Adult Education Movement in the U.S.* (1962); *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning* (1984); U*sing Learning Contracts: Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning* (1986); *The Making of an Adult Educator* (1989).

Bohatá a rôznorodá činnosť M. Knowlesa v oblasti vzdelávania dospelých, ktorú realizoval v rozličných organizáciách a inštitúciách vzdelávania dospelých, vplyv významných predstaviteľov humanistických vied, ako i vlastná vedecká a výskumná činnosť, boli zdrojmi pre vytvorenie vlastnej, originálnej teórie výchovy a vzdelávania dospelých, predovšetkým pre vytvorenie metodologického základu andragogiky. Ako sám uvádza (1984), v začiatkoch jeho teoretických prác naňho najviac vplývali Eduard Lindeman, autor publikácie *The Meaning of Adult Education* (1926), a Dorothy Hewittová, riaditeľka *Centra vzdelávania dospelých* v Bostone.

Koncepcia andragogiky Malcolma S. Knowlesa nesie základné črty európskej andragogiky. Jej autor sa inšpiroval významným juhoslovanským andragógom Dušanom Savićevićom, vďaka ktorému sa oboznámil s koncepciou andragogiky v Európe. Predstavuje osobitnú teoretickú koncepciu, pre ktorú je typický najmä dôraz na demokratický a liberálny charakter edukácie dospelých, dôraz na slobodu, nezávislosť a zodpovednosť dospelého človeka, ktorý rozhoduje o svojom vzdelávaní na základe vlastnej motivácie, na základe vlastných skúseností, potrieb a záujmov.

Malcolm S. Knowles, označovaný svojimi študentmi aj ako „otec vzdelávania dospelých v USA“, opísal svoje stretnutie s Dušanom

Savićevićom a termín „andragogika“ nasledovne: „... *v roku 1967 som mal stretnutie, vďaka ktorému sa všetko zjednotilo. Juhoslovanský pedagóg dospelých Dušan Savićević sa zúčastnil na letnom zasadnutí, ktoré som riadil na Bostonskej univerzite. Na konci zasadnutia prišiel za mnou a povedal: „Malcolm, ty praktizuješ andragogiku.“ Odpovedal som: „čogogiku?“ Pretože som to predtým nikdy nepočul. Vysvetlil, že termín vytvoril nemecký učiteľ Alexander Kapp v roku 1833*“ (Knowles, 1989, s. 79).

Malcolm S.Knowles redefinoval andragogiku ako novovzniknutú *technológiu vzdelávania (učenia sa) dospelých* (1970, 1980), vychádzajúcu z koncepcie neformálnej edukácie dospelých (adult informal education), t.j. neformálne organizovanom vzdelávaní a učení sa. Koncepciu neformálnej edukácie rozpracoval ešte pred koncepciou andragogiky v práci *Informal Adult Education* (1950). Ako uvádza vo svojej autobiografii (1989), hľadal koherentnú a komprehenzívnu teóriu edukácie dospelých a najbližšie k tomu bolo *„informal“*.

V rámci svojej koncepcie andragogiky Malcolm S. Knowles vyzdvihoval potrebu vytvárania priateľského, neformálneho prostredia, flexibility vzdelávacieho procesu a využívania skúseností a entuziazmu participantov vzdelávania, vrátane učiteľov dospelých. Vzdelávanie chápe ako proces riadenej interakcie, pričom vyzdvihuje úlohu vzdelávateľa ako sprievodcu a manažéra tohto procesu.

Na druhej strane, vzdelávanie dospelých má byť založená na sebariadenom učení sa (self-directed learning). Sebariadené učenie sa charakterizuje Malcolm S. Knowles ako proces, v ktorom jednotlivci prevzali iniciatívu, aby samostatne, alebo s pomocou iných, diagnostikovali svoje vzdelávacie potreby, formulovali vzdelávacie ciele, identifikovali ľudské a materiálne zdroje pre vzdelávanie, vybrali a implementovali vhodné učebné stratégie a metódy evaluácie výsledkov vzdelávania (1975).

Andragogická technológia, ktorú rozpracoval v práci *Modern Practice of Adult Education: Androgogy versus pedagogy* (1970), by mala pozostávať zo siedmych krokov:

- vytvorenie kooperatívnej učebnej klímy;
- vytvorenie mechanizmov spoločného plánovania;
- zabezpečenie diagnostiky potrieb a záujmov učiaceho sa;
- formulovanie učebných cieľov na základe diagnostikovaných potrieb a záujmov;
- návrh postupných činností pre dosiahnutie cieľov;

- použitie jednotlivých vybraných metód, materiálov a zdrojov;
- evaluácia kvality výsledkov učenia sa, vrátane rediagnostikovania potrieb pre budúce učenie sa.

Andragogická koncepcia Malcolma S. Knowlesa vychádza zo štyroch rozhodujúcich predpokladov týkajúcich sa charakteristiky dospelých učiacich sa (adult learners). Porovnáva ich s odlišnými charakteristikami detí, na ktorých je založená tradičná pedagogika. Neskôr k pôvodným štyrom predpokladom pridal aj piaty (1984):

1. Sebakoncepcia – sebaponímanie (self-concept)

Ako človek dospieva, mení sa jeho sebaponímanie z pôvodne závislej osobnosti na sebariadiacu ľudskú bytosť. Zároveň očakáva, že jeho osobnosť bude týmto spôsobom vnímaná aj zo strany okolia.

2. Skúsenosť (experience)

Ako človek dospieva, rastie zásobník jeho skúseností, ktorý sa stáva zdrojom pre učenie sa. Z toho vyplýva, že dospelý človek pri učení využíva svoje skúsenosti a uprednostňuje vzdelávacie metódy, ako napr. diskusiu alebo praktické cvičenia.

3. Pripravenosť učiť sa (readiness to learn)

Ako človek dospieva, jeho pripravenosť, resp. ochota učiť sa, sa stále viac orientuje na úlohy vyplývajúce z jeho sociálnych rol.

4. Orientácia na učenie sa (orientation to learning)

Ako človek dospieva, jeho časová perspektíva sa mení z aplikácie v budúcnosti na okamžitú aplikáciu. V tomto zmysle sa mení jeho orientácia z učenia sa zameraného na predmet, na učenie sa zamerané na problém. V tom sa líši od dieťaťa, ktoré si ukladá poznatky pre ich budúce využitie. Dospelý človek sa pri učení sústreďuje na riešenie konkrétnych problémov.

5. Motivácia k učeniu sa (motivation to learn)

Ako človek dospieva, rastie jeho vnútorná motivácia. Vedomá potreba učiť sa vzniká v dospelom veku, dospelý sa vedome chce vzdelávať.

Malcolm S. Knowles vo svojej andragogickej koncepcii vychádza predovšetkým z ***charakteristiky dospelého človeka,*** ktorý je, podľa neho, samostatný, nezávislý, schopný rozhodovať o sebe, plne zodpovedný za svoj život, za svoj osobnostný rozvoj a účinkovanie v spoločnosti (1984).

Uznanie ***práva dospelého človeka na jeho nezávislosť a samostatnosť*** je základným princípom, na ktorom je postavené vzdelávanie dospelých. Programy, obsah, metódy a hodnotenie výsledkov

vzdelávania sa musia realizovať v spolupráci s dospelými účastníkmi, ktorí ich môžu kontrolovať a korigovať. Musia byť výsledkom racionálnej a konštruktívnej spolupráce vzdelávateľa a účastníkov, musia zohľadňovať špecifické situácie a potreby dospelého človeka ako i potreby spoločnosti. Priznanie nezávislosti a samostatnosti dospelému človeku znamená vytvárať možnosti pre tvorbu alternatívnych vzdelávacích programov, ktoré zodpovedajú konkrétnym cieľovým skupinám a konkrétnym jednotlivcom. Významnú úlohu tu zohráva dobrá komunikácia a negociácia medzi vzdelávateľom a účastníkmi. K dospelým účastníkom, ktorí sú zrelí a vedomí si svojej zodpovednosti, nemožno uplatňovať autoritatívny prístup učiteľa alebo inštitúcie.

Malcolm S. Knowles kladie veľký dôraz aj na ***využívanie skúseností*** dospelého človeka v procese vzdelávania dospelých, a to predovšetkým tých, ktoré získal v rámci svojich rozličných spoločenských rolí – rolí manžela, rodiča, pracovníka, občana a pod. (1984). Tieto skúsenosti môžu byť efektívne využité pri použití takých metód, akými sú skupinová diskusia, formulovanie a riešenie problémov, riešenie úloh a pod.

Vzdelávanie dospelých má pre dospelého človeka, podľa Malcolma S. Knowlesa, odpovedať na jeho ***meniace sa potreby*** vyplývajúce zo zmien v jeho osobnom, pracovnom a občianskom živote, má mu pomáhať riešiť jeho konkrétne problémy a zvyšovať kvalitu jeho života.

Lepšia kvalita života, sebadôvera, sebahodnotenie predstavujú dôležité ***vnútorné motívy*** edukačných aktivít dospelého človeka (1984). Úlohou vzdelávateľa je umožniť a pomôcť dospelým využiť tieto motívy pri vzdelávaní v inštitúciách, v skupinách, ako aj v rámci individuálneho sebavzdelávania. Taktiež im má pomôcť pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov, ktoré budú zohľadňovať mieru ich schopností, požiadaviek a potrieb.

Malcolm S. Knowles pripisuje vo vzdelávaní dospelých veľký význam ***prostrediu,*** atmosfére, v ktorej proces vzdelávania a učenia prebieha (1984). Efektívnosť učenia sa dospelých závisí, podľa neho, od etickej a emocionálnej klímy, v ktorej tento proces prebieha. Prvkami a zásadami pre jej vytvorenie sú:

- zásada vzájomnej úcty,
- zásada racionálnej a priateľskej atmosféry,
- zásada vzájomnej dôvery,
- zásada vzájomnej podpory,

- zásada otvorenosti a úprimnosti,
- zásada potešenia,
- zásada humanizmu a ochrany práv človeka.

Vo vzdelávaní dospelých je dôležité uplatňovať ***princíp zaangažovanosti*** účastníkov do procesu spoločného plánovania vlastných vzdelávacích podujatí. Účastníci sa vzdelávajú podľa programov (alternatívnych), na tvorbe ktorých sa prostredníctvom svojich zástupcov spolupodieľali.

Ďalším dôležitým princípom vo vzdelávaní dospelých je podľa Malcolma S. Knowlesa ***princíp účasti*** vzdelávajúcich sa dospelých ***na diagnostikovaní*** svojich ***vlastných potrieb sebavzdelávania***.

Význam sebavzdelávania vidí v jeho úlohe v spojitosti s významnými a prelomovými udalosťami v živote človeka (zmeny v osobnom živote, spoločenské zmeny a pod.) Dynamika potrieb vyplývajúcich z týchto zmien je dôležitým činiteľom stimulujúcim aktivitu sebavýchovy a sebavzdelávania. Vzdelávanie a sebavzdelávanie predstavujú kompaktný celok, tvoria, podľa neho, dve stránky toho istého procesu osobnostného rozvoja dospelého človeka.

Uvedená charakteristika dospelého človeka s poukázaním na rozdiely medzi dospelými a deťmi, ktoré v ponímaní M. Knowlesa predstavujú hlavné argumenty pri rozlišovaní medzi andragogikou a pedagogikou, zákonite vyvolali diskusiu a zverejnenie viacerých kritických reakcií.

Najčastejším argumentom viacerých autorov bolo, že uvedené charakteristiky dospelých nepredstavujú podstatné rozdiely medzi učením sa detí a dospelých a týkajú sa tak detí ako aj dospelých. Podľa nich aj u detí možno nájsť prvky sebariadenia, učenie sa je pre nich prirodzenou a spontánnou aktivitou (Brookfield, 1986; Tennant, 1988). Odvolávali sa tiež na práce J. Deweya (1933) a D. Bouda et al. (1985), z ktorých, podľa nich, vyplýva, že vek a množstvo skúseností nemajú žiadny vplyv na vzdelávanie. Aj deti, tak ako dospelí, vystupujú v určitých sociálnych rolách a preto je ťažké rozpoznať odlišnosť medzi deťmi a dospelými v ochote a pripravenosti učiť sa. Taktiež spochybňovali orientáciu učenia sa, resp. vzdelávania dospelých len na problém, pretože, ako tvrdí S. D. Brookfield (1986, s. 99) „veľkú časť najvzrušujúcejšieho a osobnostne najvýznamnejšieho učenia sa dospelí absolvujú bez toho, aby mali určený nejaký konkrétny cieľ. Nesúvisí to so životnými úlohami, ale naopak, je to spôsob, ktorým dospelí definujú sami seba.“

Pod vplyvom týchto kritických názorov sa Malcolm S. Knowles sústredil na detailnejšie rozpracovanie rozdielov medzi pedagogikou a andragogikou (Tab. 1).

Tabuľka 1

Rozdiely vo vzdelávaní a učení sa detí a dospelých

Súvislosť	PEDAGOGIKA	ANDRAGOGIKA
Učiaci sa	*Závislý.* *Spoločnosť očakáva, že učiteľ prevezme plnú zodpovednosť za určenie toho, čo sa má naučiť, kedy sa to má naučiť, ako sa to má naučiť a či sa to naučil.*	*Smeruje k nezávislosti.* *Je prirodzeným aspektom procesu dozrievania, že sa človek posúva od závislosti k rastúcej samostatnosti, ale u rôznych ľudí a v rôznych dimenziách života rôznym tempom. Vzdelávatelia sú zodpovední za to, aby tento pohyb podporovali a rozvíjali. Dospelí majú hlbokú psychologickú potrebu byť vo všeobecnosti seba riadení, hoci v určitých dočasných situáciách môžu byť závislí.*
Rola sk*úsenosti* učiaceho sa	*Skúsenosti, ktoré si žiaci prinášajú do procesu učenia sa, majú malú hodnotu. Môžu slúžiť ako východisko, ale skúsenosti, z ktorých učiaci sa získajú najviac, sú skúsenosti učiteľa, ktorý je spolu s inými odborníkmi autorom učebníc a audiovizuálnych pomôcok. V súlade s tým sú primárnymi vyučovacími metódami didaktické metódy a techniky.*	*Ako ľudia rastú a rozvíjajú sa, zhromažďujú čoraz väčšiu zásobu skúseností, ktoré sa stávajú čoraz bohatším zdrojom učenia sa pre nich samých aj pre ostatných. Okrem toho ľudia prikladajú väčší význam výsledkom učenia sa, ktoré získajú na základe skúseností, než tomu, ktoré získajú pasívne. V súlade s tým sú základnými vyučovacími metódami metódy založené na zážitkovom učení sa, diskusie, riešenie problémových prípadov, simulačné cvičenia, skúsenosti z terénu a podobne.*
Pripravenosť učiť sa	*Žiaci sú pripravení naučiť sa všetko, čo im spoločnosť (najmä škola) povie, že by sa mali naučiť, ak je na nich vyvíjaný tlak (napríklad strach zo zlyhania) dostatočne veľký. Väčšina ľudí v rovnakom veku je pripravená učiť sa rovnaké veci. Kurikulum je štandardizované, postupy učenia sa sú jednotné pre všetkých žiakov.*	*Ľudia sú pripravení sa niečo naučiť, keď pociťujú potrebu naučiť sa to, aby mohli uspokojivo zvládnuť úlohy alebo problémy v reálnom živote. Vzdelávateľ je zodpovedný za vytvorenie podmienok a poskytnutie nástrojov a postupov, ktoré pomôžu učiacim sa objaviť ich „potreby vedieť“. Vzdelávacie programy by mali byť organizované podľa kategórií životných aplikácií a zoradené podľa pripravenosti učiacich sa na učenie.*

Orientácia na učenie	*Žiaci vnímajú vzdelávanie ako proces osvojovania si obsahu predmetu, ktorého význam väčšinou pochopia ako užitočný až v neskoršom období života. V súlade s tým by mali byť učebné osnovy organizované do tematických celkov, ktoré sledujú logiku predmetu (napr. od starovekých dejín k moderným, od jednoduchej k zložitej matematike alebo prírodným vedám). Žiaci sú vo svojej orientácii na učenie orientovaní na predmet.*	*Učiaci sa vnímajú vzdelávanie ako proces rozvíjania kompetencií s cieľom dosiahnuť svoj plný životný potenciál. Chcú byť schopní uplatniť všetky vedomosti a zručnosti, ktoré dnes získajú, aby mohli zajtra žiť efektívnejšie. V súlade s tým by mali byť učebné aktivity organizované podľa kategórií rozvoja kompetencií. Ľudia sa pri učení orientujú na výkon.*

Zdroj: Knowles, 1988.

Malcolm S. Knowles sa snažil poukázať na rozdiely medzi andragogikou a pedagogikou najmä vyzdvihovaním **sebariadenia** v procese učenia sa dospelého človeka. Rozpracovaním zručností sebariadeného učenia sa u dospelého človeka chcel presvedčiť svojich kritikov a vyvrátiť ich pochybnosti o typickosti takéhoto učenia sa u dospelých. Podľa neho, dospelí, na rozdiel od detí, disponujú nasledovnými zručnosťami (1991):

1) schopnosť divergentného myslenia;
2) schopnosť objektívneho vnímania seba a otvoreného prijímania spätnej väzby o svojich výkonoch;
3) schopnosť diagnostikovať vzdelávacie potreby;
4) schopnosť formulovať vzdelávacie ciele tak, aby boli popisom požadovaného výsledného správania;
5) schopnosť identifikovať ľudské a materiálne zdroje potrebné na plnenie vzdelávacích cieľov;
6) schopnosť navrhnúť strategický plán efektívneho využívania týchto zdrojov;
7) schopnosť systematicky napĺňať vzdelávací plán, k čomu je potrebná schopnosť konvergentného myslenia;
8) schopnosť overiť, či boli splnené vzdelávacie ciele a ich naplnenie hodnotiť v praxi.

Podľa Malcolma S. Knowlesa musí byť pedagogický model vzdelávania dospelých nahradený andragogickým, pretože v pedagogickom modeli sú účastníci vzdelávania pasívni, dominantnú úlohu má učiteľ, účastníci nie sú plnoprávni, sú zbavení možnosti slobodného vyhľadávania informácií a budovanie vlastného vedeckého obrazu o svete (Knowles, 1984). Pedagogický model neprihliada na špecifiká dospelých účastníkov, preferuje disciplínu v správaní, účastníkov podrobuje nadvláde učiteľov. Pedagogický model formalizuje a dogmatizuje proces vzdelávania a učenia, dehumanizuje vzťah učiteľa k účastníkovi, eliminuje možnosť individualizácie a personifikácie procesu vzdelávania a učenia.

V početných prácach M. S. Knowlesa možno identifikovať jeho snahu, aj na základe kritických názorov, precizovať koncepciu andragogiky a to aj vo vzťahu k pedagogike. Na rozdiel od publikácie z roku 1970 *The Modern Practice of Adult Education - Andragogy versus Pedagogy*" (Moderná prax výchovy a vzdelávania dospelých – Andragogika versus Pedagogika) s podnázvom "*Farewell Pedagogy*" (Dovidenia pedagogika) v druhom, prepracovanom vydaní z roku 1980 *The Modern Practice of Adult Education* je už pozmenený podtitul *From Pedagogy to Andragogy* (Od pedagogiky k andragogike), čo vypovedá o uvedomení si vývojových súvislostí teórie edukácie a vzťahu pedagogiky a andragogiky.

Napriek tomu sa však pri vymedzení andragogiky Malcolm S. Knowles nevyhol viacerým chybám. Podľa D. Savićevića (1991), nekonzistencia pri určovaní andragogiky spôsobila zmätok a nedorozumenia. Ilustroval to na niekoľkých chybách, ktorých sa mal Malcolm S. Knowles dopustiť.

Prvá chyba sa týka definície andragogiky ako „vedy a umenia“. Nasledoval tradičnú myšlienku, že pedagogika, ako ju definuje John Dewey, je „veda a umenie“.

Druhá chyba spočíva v tom, že definoval andragogiku ako vedu a umenie „pomáhať dospelým učiť sa“. Takto sa andragogika obmedzuje na definíciu o tom, ako by sa mal učiteľ správať v procese vzdelávania a učenia sa dospelých.

Tretia chyba spočíva v tom, že Malcolm S. Knowles vyhlásil andragogiku za „model“ pre vyučovanie, ktoré možno aplikovať aj v predškolských zariadeniach. Týmto spôsobom zvýšil zmätok.

Štvrtá chyba spočívala v tom, že sa sústredil len na problémy učenia sa, a tak zanedbával iné dimenzie (sociálne a filozofické).

Piata chyba spočíva v jeho individualistickom prístupe k vzdelávaniu a učeniu sa dospelých tým, že vyzdvihuje „seba-riadeného učiaceho sa“ a učiteľov ako „sprostredkovateľov učenia sa“ bez toho, aby to spájal s existujúcimi okolnosťami, úrovňou vzdelania a iných faktorov, od ktorých závisí vzdelávanie a učenie sa dospelých.

Šiesta chyba na ktorú upozornil D. Savićević (1991), súvisí s nedostatočným, neúplným štúdiom historických koreňov andragogiky, tak v americkej, ako aj v európskej literatúre. Takýto postoj k historickým údajom ho podnietil k záveru, že je „prvým“, kto používa termín andragogika v americkej odbornej literatúre.

Záver. Malcolmovi S. Knowlesovi sa i napriek kritikám podarilo v Spojených štátoch presadiť pojem andragogika a presvedčiť o nevyhnutnosti rozvíjať teóriu výchovy a vzdelávania dospelých, čo je jednou z podmienok zabezpečenia kvalitného systému celoživotného vzdelávania. Ten má byť budovaný ako sieť komunitných vzdelávacích centier prístupných pre každého tak, aby umožnili dospelým vzdelávať sa kedykoľvek, akýmkoľvek tempom a vo všetkých oblastiach vzdelávania dospelých. Podarilo sa mu presadiť aj študijný odbor *„Vzdelávanie dospelých“* (*Adult education*) na amerických univerzitách, aj keď nie pod názvom andragogika.

Malcolm S. Knowles významne prispel k rozvoju a obohateniu teórie vzdelávania dospelých, a to nielen v Spojených štátoch. Je autorom a hlavným predstaviteľom americkej koncepcie andragogiky. Na základe poznatkov získaných zo skúmania praxe vzdelávania dospelých ako i na základe vlastných skúseností zo vzdelávania dospelých vymedzil typické znaky účastníka vzdelávania dospelých ako i podstatu vzdelávania dospelých, ktoré môže dospelému človeku pomôcť v jeho reálnych životných situáciách, pri riešení jeho osobných a pracovných problémoch.

Malcolm S. Knowles požadoval vytvárať priateľskú atmosféru v neformálnom vzdelávaní. Poukázal na potrebu efektívneho využívania

skúseností a profesionality. Cenné sú aj jeho poznatky o postavení a vzájomnom vzťahu vzdelávateľa a účastníkov vo vzdelávaní dospelých. Vzdelávatelia dospelých majú k svojim úlohám pristupovať ako facilitátori, majú dospelých učiacich sa považovať za zodpovedných jednotlivcov. To umožňuje dospelým mať kontrolu nad procesom učenia sa.

Andragogická koncepcia Malcolma S. Knowlesa, opierajúca sa tiež o poznatky psychológie (C. Rogers) a sociológie, sa v základných črtách (charakteristika dospelého učiaceho sa, uplatňovanie adekvátnych metód vzdelávania) zhoduje s ostatnými (európskymi) andragogickými koncepciami, čo svojim spôsobom potvrdzuje objektívnu opodstatnenosť pristupovať k teórii a praxi výchovy a vzdelávania dospelých z andragogických východísk.

Literatúra

Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). *Reflection. Turning experience into learning.* London: Kogan Page.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of priciples and effectve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.c Heath and Company.

Knowles, M. S. (1962). *A History of the Adult Education Movement in the USA*. New York: Krieger.

Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Knowles, M. S. (1960). *Handbook of Adult Education in the United States*. Marietta: Adult Education Association of the U.S.A.

Knowles, M. S. (1969). *Higher adult education in the United States: The current picture, trends, and issues.* Wasington: American Council on Education.

Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education.* New York: Association Press.

Knowles, M. (1991). Lifelong learning: A dream. In D. Dickinson (Ed.). *Creating the Future: Perspectives on Educational Change* (pp. 1-5). Aston Clinton: Accelerated Learning Systems.

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers.* Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M., S. (1954). *Teaching Adults in Informal Courses.* New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1962). *The Adult Education Movement in the U.S.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Knowles, M. S. (1973, 1990). *The Adult Learner. A neglected secies.* Houston: Gulf Publishing.

Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey.* San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy.* New York: New York Association Press.

Knowles, M. S. (1980). *The modern Practice of Adult education. From Pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. S. (1988). *The modern Practice of Adult education. From Pedagogy to andragogy.* Cambridge Book Company. Retrieved from https://colllearning.info/wp-content /uploads/2019/03/The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf

Knowles, M. S. (1986). U*sing Learning Contracts: Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning.* San Francisco, CA: Jossey Bass.
Knowles, M. S., & Knowles, H. F. (1959). *Introduction to group dynamics.* Chicago: Association Press.
Knowles, M. S., & Knowles, H. F. (1955). *How to develop better leaders.* New York: Association Press.
Savićević, D. (1991). *Savremena shvatanja andragogije*. Belehrad: Institut za pedagogiju Prosveta.
Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. In *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm

Július Matulcík

MALCOLM SHEPHERD KNOWLES – FOUNDER OF ANDRAGOGY IN THE USA

The study deals with the concept of andragogy created in the USA in 1970 by Malcolm S. Knowles, the best-known and most prominent representative of andragogy in the USA. In the early days of his theoretical work, he was most influenced by Eduard C. Lindeman and Dorothy Hewitt. However, he was mainly inspired to develop the andragogical concept by the prominent Yugoslav (Serbian) andragogist Dušan Savićević, thanks to whom he became familiar with the idea of andragogy in Europe. Similar to European andragogy, Malcolm S. Knowles' andragogy is based on the characteristics of the adult, the specifics of adult education, and learning. Malcolm S. Knowles pointed out that adults need to know why they are learning and how it will affect them. Adults are autonomous and self-directed, they have lifelong experience, they take a practical approach to learning, they take a problem-solving approach to learning, and they want to apply new knowledge and skills immediately. He also drew attention to the need to show respect for adults. Malcolm S. Knowles redefined andragogy as a newly emerging technology of adult education (learning), based on the concept of informal adult education, and characterized the basic assumptions of adult education and learning.

Keywords: *Malcolm S. Knowles; andragogy; adult; adult education and learning;* self-directed learning.

Юліус Матульчик

МАЛКОЛЬМ НОУЛЗ – ЗАСНОВНИК АНДРАГОГІКИ В США

У дослідженні розглядається концепція андрагогіки, створена в США в 1970 р. М. Ноулзом, найвідомішим та найвидатнішим представником андрагогіки в США. На початку теоретичної роботи він перебував під найбільшим впливом Едуарда К. Ліндмана та Дороті Хьюітт. Однак на розробку андрагогічної концепції його головним чином надихнув видатний югославський (сербський) андрагог Душан Савічевич, завдяки якому він познайомився з концепцією андрагогіки в Європі. Подібно до європейської андрагогіки, андрагогіка М. Ноулза базується на характеристиках дорослої людини, специфіці освіти та навчання дорослих. М. Ноулз зазначав, що дорослі повинні знати, чому вони навчаються і як це вплине на них, дорослі є автономними та самостійними, вони мають досвід протягом усього життя, вони застосовують практичний підхід до навчання, вони застосовують підхід до вирішення проблем і вони хочуть негайно застосовувати нові знання та навички. Він також звернув увагу на необхідність виявляти повагу до дорослих. М. Ноулз переосмислив андрагогіку як нову технологію освіти (навчання) дорослих, засновану на концепції неформальної освіти дорослих, та охарактеризував основні положення освіти та навчання дорослих.

Ключові слова: *Малкольм Ноулз; андрагогіка; дорослий; освіта та навчання дорослих; самостійне навчання.*

Одержано 05.04.2025 р.

УДК 37.015.31:070
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331614

Agnieszka Gołębieska-Wesołowska, *Skierniewice*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7471-823X

EDUKACJA MEDIALNA – KOMPETENCJE NAUCZYCIELI A KSZTAŁCENIE DZIECI I MŁODSZYCH UCZNIÓW

Edukacja wczesnoszkolna jest jednym z najważniejszych etapów kształcenia uczniów. To właśnie uczniowie na tym etapie rozpoczynają swoją drogę z nauką pisania, czytania, liczenia oraz licznymi umiejętnościami, które będą im potrzebne na kolejnych etapach edukacyjnych. Czy współczesne czasy i możliwość korzystania z różnych mediów pozwalają na zdecydowanie dynamiczny rozwój młodego człowieka, czy raczej na jego regres? Warto zastanowić się jakie są cele edukacji wczesnoszkolnej? Czy występują podczas ich realizacji założenia edukacji medialnej? Stefan Wołoszyn pisze, że nauczanie początkowe, to „nauczanie propedeutyczne, a więc nie ma charakteru wykształcenia samowystarczalnego, lecz pełni głównie funkcje kształcenia wprowadzającego i usprawniającego do dalszej nauki. Jest podbudową, czy fundamentem, na którym dopiero można budować wykształcenia przygotowującego do bezpośredniego użytecznego udziału w życiu"(Wołoszyn, 1959, s. 5-6). Zatem wniosek jest jeden, jeżeli dziecko od początku nauki będzie prawidłowo kształcone w obszarze poznawczym tym większe w przyszłości osiągnie wyniki. Im z większej ilości źródeł będzie korzystało tym jego zasób informacji się zwiększy. Czy tak rzeczywiście jest? Czy współczesna szkoła spełnia takie oczekiwania? Zdaniem Ryszarda Więckowskiego nadrzędną wartością edukacji wczesnoszkolnej jest rozwój dziecka, a zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są umiejętności dzieci. Te zaś rozwijają się i narastają przy aktywnym udziale dzieci (Więckowski, 1993, s. 57). Czas w jakim żyjemy wymaga od nas ciągłego pędu, pośpiechu, nowości. Chcemy być na czasie mimo różnic pokoleniowych. Bardzo często musimy nad tym czasem samemu nadążyć niezależnie do tego ile mamy lat. Edukacja wczesnoszkolna również nie jest taka sama jak nawet dziesięć lat temu. Stawia coraz większe wymagani wobec nauczycieli których reprezentantami są uczniowie i rodzice.

Słowa kluczowe: *edukacja; uczeń; edukacja wczesnoszkolna; edukacja medialna; nauczyciel; pedagogika; kompetencje.*

Cele edukacji wczesnoszkolnej a cele kształcenia. Każdy nauczyciel nie tylko edukacji wczesnoszkolnej powinien biegle posługiwać się podstawą programową. Na przełomie ostatnich dziesięciu lat podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej ulegała zmianom, pewnym modyfikacjom. Podstawa programowa z 2017 roku opiera się

© A. Gołębieska-Wesołowska, 2025

na założeniach pedagogiki Ryszarda Więckowskiego; ich kontynuację dostrzegam również w rozporządzeniu z 28 czerwca 2024 roku, aktualizującym podstawę. To właśnie w tym dokumencie bardzo jasno sprecyzowane są cele edukacji wczesnoszkolnej (cele kształcenia). Zgodnie z podstawą programową z 2024 roku celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...*, 2024, s. 8). Czyli dziecko pojmujemy całościowo, globalnie we wszystkich jego obszarach rozwoju: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym, które w podstawie są określone jako cele kształcenia – wymagania ogólne (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...*, 2024, s. 27).

Zbiór celów kształcenia jest dla nauczyciela drogowskazem jakie wymagania może stawiać w każdym z obszarów przed swoimi uczniami. Nie możemy zapominać o jeszcze jednym bardzo ważnym aspekcie w pracy nauczyciela, że w podstawie programowej, „ogólne cele rozwoju ucznia, osiągane na zakończenie edukacji wczesnoszkolnej, są źródłem celów szczegółowych, opisanych w formie efektów. Uczeń ma je osiągać, realizując zadania, wymagające wielokierunkowej aktywności. Zakres tej aktywności wytyczają, wymienione w podstawie programowej, efekty kształcenia, przyporządkowane poszczególnym dyscyplinom naukowym. Przedstawienie efektów kształcenia w odniesieniu do dyscyplin naukowych jest pewnego rodzaju konwencją, potrzebną dla uzyskania przejrzystości opisu, a nie dyrektywą organizacyjną. Proces kształcenia na tym etapie ma charakter zintegrowany, a nie przedmiotowy” (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...*, 2024, s. 29).

Cele nauczania i cele kształcenia są ze sobą całkowicie zintegrowane. Ich początek jest już w przedszkolu. Dynamicznie ich realizacja odbywa się w kolejnych etapach edukacyjnych. Zachowana jest spójność, która w doskonały sposób może być kreatywnie realizowana przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć z zachowaniem zasady integracji międzyprzedmiotowej z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności z indywidualizacją nauczania.

Nie wyobrażam sobie, aby nauczyciel wychowania przedszkolnego nie znał podstawy programowej klas I-III i odwrotnie. To właśnie on odpowiada za systematyczność i ciągłość edukacji swoich wychowanków. I to właśnie on najlepiej wie, jak dostosować warunki pracy z uczniami, aby zrealizować cele nauczania i kształcenia, tak aby każde dziecko miało możliwość osiągnąć sukces.

W dobie nowych technologii niestety podręcznik czy ćwiczenie z których korzystamy podczas zajęć nie są dla naszych uczniów żadną atrakcją wręcz przeciwnie, odbierane są przez dzieci jako kara ponieważ ich czytanie i wypełnianie, uzupełnianie skłania je do siedzenia w ławce przez kilka zajęć dziennie po 45 minut. Czy siedzenie w ławce jest atrakcją? Czy może rzeczywiście jest to kara za którą stoimy my nauczyciele ponieważ narzuca nam ją system w jakim pracujemy? A może brak kompetencji u nauczycieli i brak kreatywności powoduje zamykanie się na to co nowe. Zatem czym jest ta edukacja medialna dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, czy to nowa droga na świat, czy to wyjście poza standardy nauczania czy może innowacyjność, która stanie się nieszablonowym sposobem na prowadzenie zajęć.

Edukacja medialna jako czwarty obszar edukacji. Zanim przejdę do mówienia edukacji medialnej postaram się wyjaśnić termin kompetencji medialnych. Leon Dyczewski uważa, że kompetencja medialna „jest to umiejętność nieodzowna dla aktywnego i twórczego życia jednostki w społeczeństwie informacyjnym, do rozwiązywania problemów związanych z mediami. Zawiera się w niej wiedza, doświadczenie i wola do działania pozytywnego. To swoista dyspozycja do samoorganizowania się w kontekście dzisiejszych mediów, którą zdobywa się w procesach formalnego i pozaformalnego kształcenia" (Dyczewski, 2005, s. 341).

Z powyższej definicji wynika, że systematyczne kształcenie kompetencji medialnych wdraża u uczniów rozwój w wielu obszarach z zachowaniem zasady systematyczności. Wzbogaca ona nie tyko wiedzę u dzieci, ale przede wszystkim uczy dokonywania wyboru i selekcjonowania otrzymywanych wiadomości. Autorzy dokumentu wydanego przez Fundację Nowoczesnej Polski przy wsparciu Narodowego Instytutu Audiowizualnego Cyfrowa Przyszłość przedstawili definicję kompetencji medialnych sformułowaną przez KRRiT: „kompetencję medialną zdobywa się w ramach edukacji medialnej, a charakteryzuje ona świadomego i aktywnego odbiorcę przekazu medialnego. Odbiorca ten, rozumiejąc stosowane w mediach mechanizmy tworzenia i selekcji informacji, potrafi nie tylko skutecznie i bezpiecznie korzystać z mediów tzn. krytycznie ocenić odbieraną treść, w tym reklamy i inne przekazy handlowe, ale także twórczo używać środków przekazu w codziennym życiu" (Lipszyc, 2012, s. 12).

Zatem kształtowanie u dzieci kompetencji medialnych jest bardzo ważnym procesem. I tak naprawdę w nieświadomy sposób bez ich nazywania od urodzenia kształtuję je rodzice chociażby włączając im najchętniej oglądane bajki czy filmy. Pozwala w latach życia późniejszych dzieci w świadomy sposób dobierać potrzebne treści przez nauczyciela, które możemy realizować na zajęciach nie tyko poprzez poszerzanie wiedzy o mediach czy też jej roli, ale przede wszystkim uświadamia jakie mamy przekazy mediów, jakie mamy tak naprawdę dostępne media i ile czasu z nich korzystamy oraz w jaki sposób z nich korzystamy. Co jest przydatne w celu wzbogacania wiedzy a co nie. W obecnych czasach zdarza się coraz więcej szkół w których już nie ma tradycyjnej zielonej tablicy i kredy tylko jest tablica interaktywna, która w szkole czy przedszkolu jest podstawowym nośnikiem mediów. Zajęcia bez wykorzystania tablicy interaktywnej nie są w obecnej dobie zajęciami atrakcyjnymi. Sami nauczyciele w swoich zasobach pomocy dydaktycznych wraz z podręcznikami otrzymują dostępy do stron internetowych wydawnictw z których korzystają oferujących bogatą bazę multimediów.

Świat nauczycieli, świat uczniów i świat rodziców to są trzy światy, które pozostawały w jednym obszarze fizycznym (Miąso, 2004, s. 205). W obecnych czasach do tych obszarów dołączył kolejny obszar edukacji a mianowicie świat mediów. Świat, który jest bardzo niezwykły, ale jednocześnie bardzo niebezpieczny ponieważ pokazuje w wielu sytuacjach, że to właśnie z niego bardziej potrafią korzystać uczniowie niż nie tylko rodzice czy nauczyciele.

Edukacja medialna czy tak naprawdę jest potrzebna w edukacji wczesnoszkolnej? Janusz Morbitzer pisał, że edukacja medialna jest koniecznością dla współczesnego człowieka, ponieważ tak naprawdę informacje o otaczającej nas rzeczywistości czerpiemy przede wszystkim z przekazów medialnych, zaś ich rozumienie oraz umiejętność przekształcania w użyteczną wiedzę, decydują o rozumieniu świata, który nas otacza i który my również współtworzymy (Morbitzer, 2016, s. 11-30).

Poprzez to, że współczesny świat bardzo szybko się rozwija, oczywiście nie byłoby to możliwe bez czynnika ludzkiego to świat techniki, informatyzacji czy mediów stał się dominującą przestrzenią praktycznie każdego człowieka. W szczególności tego młodego podat-

nego na bodźce innych, często w dobie nowych technologii samotnego szukającego pseudo przyjaciela, który tylko wskazuje, pokazuje co zrobić w trudnej sytuacji a nie wysłucha i nie podpowie jak to zrobić bez wyrządzania krzywdy samemu sobie i innym. Dobro nie jest już celem nadrzędnym. Popularność jest najważniejsze, to właśnie przez nią będę na topie, będę widziany. Agnieszka Ogonowska doskonale określiła cele edukacji medialnej, uważając, że jest nim:

1) rozwój pełnego i krytycznego rozumienia natury mass mediów, technik przez nie wykorzystywanych oraz sposobów ich oddziaływania na różne sfery życia i funkcjonowania człowieka,

2) wzrost świadomości użytkowników w zakresie rozumienia i czerpania satysfakcji z tego, jak media są zorganizowane oraz jak pracują, tworzą rzeczywistość,

3) wyposażenie słuchaczy w umiejętność kreowania własnych produktów medialnych (Ogonowska, 2013, s. 10).

Ogonowska uważa również, że w edukacji medialnej uczniowie powinni uzyskiwać wiedzę o nowych mediach i ich wykorzystaniu (Ogonowska, 2013, s. 128).

Alojzy Pilch słusznie stwierdził, że przestrzeń wirtualna, cyfryzacja, sieć stały się przestrzenią, w której użytkownicy mogą realizować mnóstwo aktywności i zaspakajać wiele przestrzeni (Pilich, 2024, s. 97-98).

W szkole nie ma przedmiotu czy zajęć z zakresu edukacji medialnej. Nauczyciel realizuje podczas zajęć z edukacji informatycznej konkretne treści zawarte w podstawie programowej co nie znaczy, że na innych edukacjach nie wykorzystuje edukacji medialnej.

Bronisław Siemieniecki doskonale podpowiada nauczycielom jakie treści możemy uwzględniać podczas realizacji zajęć uwzględniają wiedzę i umiejętności tak, aby realizować zadania edukacji medialnej. Należą do nich:

1) selekcjonowanie wyboru informacji z różnych ofert mediów,
2) radzenie sobie ze zjawiskiem zawłaszczenia wolnego czasu,
3) krytyczne i aktywne odbieranie komunikatów medialnych,
4) rozumienie komunikatów występujących w mediach,
5) rozróżnianie podstawowych teorii oddziaływania mediów i rozumienia kontekstu przekazu,
6) tworzenie, analizowanie, ocenianie, wartościowanie komunikatów medialnych,
7) ocenianie nowych interakcji społecznych,

8) rozumienie tworzenia, prezentowania, odbierania informacji,

9) rozumienie zagrożeń i niebezpieczeństwa jakie niosą media i znajomość sposobów zapobiegania im (Siemieniecki, 2008, s. 7-19).

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej sam może dobierać treści jakie będzie wykorzystywał podczas zajęć. Bardzo często działania jakie podejmuje nauczyciel są nie tyko z obszaru dydaktycznego, ale także wychowawczego.

To właśnie nauczyciel jest tym pierwszym prezenterem, pokazującym, wyjaśniającym zasady prawidłowego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Systematycznie inicjuje sytuacje, w których uczniowie mogą w sposób uporządkowany sprawdzać swoją wiedzę oraz umiejętności w zakresie stosowania wiedzy, wykorzystywanie umiejętności z obszarów edukacji medialnej podczas nie tylko nauki, ale i zabawy. Nauczyciel jest dla ucznia mentorem organizującym w bezpieczny sposób przestrzeń wirtualną. Media w jakich odnajdujemy rzeczywistość są aksjologicznym narzędziem. Narzędziem bez, którego w obecnej dobie szkoła nie istnieje.

Nowe wyzwania w edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie edukacji medialnej. Mimo tego, że edukacja medialna nie istnieje w ramowych planach nauczania jako przedmiot i treści do jej realizacji nie są zapisane jako konkretna edukacja czy zadania do realizacji w podstawie programowej to i tak przez większości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są realizowane. Nauczyciele są zawsze jeden krok do przodu przed wymaganiami, jaki stawia nam system oświaty. Systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje oraz kompetencje między innymi w zakresie edukacji medialnej uczestnicząc w rożnych formach doskonalenia. Z badań, jakie przeprowadziłam wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, wynika, że cały czas podnoszą swoje kompetencje i kwalifikacje. Całość zobrazują przedstawione tabele.

Badania. W badaniu uczestniczyło 20 nauczycieli wychowania przedszkolnego i 30 edukacji wczesnoszkolnej z placówek wiejskich, gmin powiatu skierniewickiego leżącego w województwie łódzkim. W badaniu własnym wykorzystałam kwestionariusz ankiety, który zawierał pytania zamknięte. Przedstawione tabele są wycinkiem przeprowadzonych badań, które dotyczyły podnoszenia kompetencji i kwalifikacji w zakresie edukacji medialnej.

Tabela 1.

Nauczyciele uczestniczący w formach doskonalenia zawodowego z zakresu edukacji medialnej a stopień awansu zawodowy nauczyciela (N=50)

Lp.	Stopień awansu zawodowego	Nauczyciele przedszkoli	Nauczyciele klas 1-3
1.	Nauczyciel stażysta	0	0
2.	Nauczyciel kontraktowy	2	1
3.	Nauczyciel mianowany	8	11
4.	Nauczyciel dyplomowany	10	18
Łącznie		20	30

Źródło: badania własne

Z zebranych danych wynika, że pośród badanych nauczycieli zarówno w wychowaniu przedszkolnym, jak i edukacji wczesnoszkolnej, jest najwięcej tych ze stopniem awansu zawodowego – nauczyciel dyplomowany; w przedszkolu 10 nauczycieli, co stanowi połowę badanej populacji. W edukacji wczesnoszkolnej 18 nauczycieli na 30 posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego. Świadczy to o tym, że są to pedagodzy z dużym doświadczeniem zawodowym, pracujący w zawodzie ponad 10 lat i mimo uzyskania najwyższego stopnia awansu, nadal doskonalą swój warsztat pracy, uczestnicząc w różnych szkoleniach. Doskonalących się w zakresie korzystania z przestrzeni wirtualnej jest również wielu nauczycieli mianowanych, bo 8 osób na 20 (przedszkola) i 11 na 30 (edukacja wczesnoszkolna). Liczba lat pracy i stopień awansu nie są blokadą dla doskonalenia i rozwijania swoich kompetencji zawodowych.

Tabela 2.

Nauczyciele a wybór form doskonalenia zawodowego z zakresu edukacji medialnej

Lp.	Rodzaj formy doskonalenia	Liczba wyborów nauczycieli przedszkoli (Objęci badaniami nauczyciele mogli maksymalnie wybrać 3 formy doskonalenia zawodowego)	Liczba wyborów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej
1.	Szkolenia online	20	30
2.	Warsztaty metodyczne	12	27
3.	Kursy doskonalące	20	17
4.	Studia podyplomowe	5	12
5.	Samodoskonalenie	20	30

Źródło: badania własne

Nauczyciele chętnie podnoszą swoje kwalifikacje i rozwijają kompetencje, uczestnicząc w rożnych formach doskonalenia zawodowego.

Wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego największą popularnością cieszą się szkolenia online – 20 osób, samodoskonalenia – 20. Nie ukrywam, że często są to formy darmowe i dlatego cieszą się większą popularnością niż kursy odpłatne. Dwudziestu nauczycieli wychowaniae przedszkolnego uczestniczy w kursach doskonalących a dwunastu w warsztatach metodycznych; pięcioro badanych nauczycieli podjęło studia podyplomowe z zakresu edukacji medialnej. Trzydziestu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podejmuje doskonalenie o tej tematyce, uczestnicząc w szkoleniach online oraz w samodoskonaleniu. Znacząca grupa nauczycieli spośród badanych, bo 27 osób podnosi swoje kompetencje, uczestnicząc w warsztatach metodycznych, 17 w kursach doskonalących. Mimo tego, że w szkołach nie ma odrębnych zajęć z edukacji medialnej, to jednak 12 nauczycieli podjęło w tym zakresie studia podyplomowe, co świadczy o potrzebie zdobywania kwalifikacji zawodowych.

Tabela 3.

Realizacja treści z zakresu edukacji medialnej podczas zajęć całodniowych szkolnych i pozaszkolnych w klasach I-III (N=30)

Lp.	Rodzaj zajęć	Liczba wyborów przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Respondenci mogli maksymalnie zaznaczyć 3 formy doskonalenia zawodowego)
1.	Zajęcia z edukacji informatycznej	30
2.	W ramach poszczególnych edukacji (poza informatyczną)	30
3.	Zajęcia rozwijające kreatywność	12
4.	Koła zainteresowań	10
5.	Akademie i uroczystości	15
6.	Gazetki tematyczne	30
7.	Spotkania z interesującymi osobami (ekspertami, gośćmi)	17
8.	Zadania profilaktyczne	13

Źródło: badania własne

Odpowiedzi udzieliło 30 nauczycieli; każdy respondent mógł dokonać maksymalnie trzech wyborów. Z analizy zebranych danych wynika, że:

– na zajęciach edukacji informatycznej wszyscy badani nauczyciele poruszają tematykę dotyczącą edukacji medialnej,

– problematykę mediów w ramach innych edukacji podejmuje ta sama grupa badanych,

– nauczyciele wykonują gazetki tematyczne, korzystając z nowoczesnych technologii,

– 17 nauczycieli uczestniczyło ze swoimi uczniami w spotkaniach z interesującymi osobami, które omawiały znaczenie mediów w ich życiu, w wybranym zawodzie,

– 15 osób uczestniczyło w akademiach lub uroczystościach, podczas których wykorzystywano media,

– 12 nauczycieli realizowało program edukacji medialnej na zajęciach rozwijających kreatywność,

– 10 w ramach kół zainteresowań.

Nauczyciele nie potrzebują szczegółowych wytycznych do pracy pedagogicznej z zakresu wykorzystania mediów, ponieważ jest to zawarte w podstawie programowej czy innych dokumentach systemu oświaty oraz opracowaniach metodycznych. Zdarza się, że znacznie wcześniej niż to się stanie formalnie obowiązujące, uwzględniają w swojej pracy zawodowej nowe intersujące uczniów lub pedagogów treści; zdarza się, że są to działania profilaktyczne przed zagrożeniami, jakie mogą spotkać ich uczniów.

Rola rodziny w rozwoju edukacji medialnej. Dzieci we współczesnym świecie, żyją w takich czasach, które cały czas się zmieniają, ich rozwój jest bardzo dynamiczny. Cały czas są świadkami przemian nie tylko ekonomicznych, społecznych ale także kulturowych. Edukacja medialna jest nowym wyzwaniem nie tylko dla uczniów czy nauczycieli, ale także dla ich rodziców. To właśnie rodzina jako najważniejsze ogniwo w kształtowaniu i wychowaniu młodego pokolenia ma na nie największy wpływ, a może raczej powinna mieć. Rodzinna edukacja medialna powinna być prowadzona już od samego początku życia dziecka w każdym domu rodzinnym. To właśnie rodzice powinni tworzyć takie warunki i sytuacje, dzięki którym dziecko nabywa umiejętności selekcjonowania, dokonywania wyboru, aktywnego i krytycznego odbioru treści przekazów medialnych; w taki sposób, aby te treści były dla dziecka bogactwem i prowadziły do jego rozwoju. By nie były jego blokada, nie powodowały uzależnień i nieszczęść. Opra-

cowanie Jadwigi Izdebskiej powinny być drogowskazem do współpracy z rodzicami w zakresie edukacji medialnej (Izdebska, 2004, s. 384).

Media elektroniczne, cyfrowy świat jakim bardzo często posługują się dzieci jest dla nich niebezpieczny. Dziecko powinno mieć świadomość jakie zagrożenia niesie ze sobą np. Internet czy w ogóle media elektroniczne. Przecież coraz częściej spotykam małe dzieci 2-, 3-letnie z komórkami w rękach. W jakim celu? – bo nie przeszkadzają rodzicom (?). Bo my dorośli zyskujemy w ten sposób czas dla siebie, możemy „złapać" chwilę oddechu.

Zasady i wzorce obowiązujące w rodzinie są niezwykle ważne; tak, jak my – jako rodzice – korzystamy z mediów, tak będą robiły nasze dzieci, będą nas naśladować nasi uczniowie. Nie uważam, że media są złe, ale trzeba z nich korzystać w sposób mądry. I tej mądrości uczyć naszych uczniów.

Podsumowanie. Od najmłodszych lat dzieci podlegają oddziaływaniu szeroko pojmowanego środowiska; w tym różnych mediów. Pisał o tym Ryszard Pęczkowski, który uważał, że rozwój mediów i ich ekspansja we wszystkich dziedzinach życia jest faktem (Pęczkowski, 2004, s. 386). Anna Andrzejewska zauważa, że „Internet wchłania elementy dotychczas znanego nam świata i z powodzeniem zastępuje tradycyjne gadżety: telefon, tradycyjną pocztę, ale i codzienną gazetę, książkę, telewizję, radio, oddając jednocześnie tym mediom interaktywność i możliwość komunikacji zwrotnej (Bednarek, 2014, s. 19). Odwołując się do stanowiska Józefa Bednarka i Anny Andrzejewskiej, przeczytamy: „człowiek, zawsze i wszędzie, w swojej ewolucji i rozwoju, zachodzących na przestrzeni dziejów i pełnionej roli oraz miejscu w rozwoju cywilizacji, w miarę możliwości potrafił sprostać różnorodnym wyzwaniom, skorzystać z wielu nowych szans, stworzonych przez odkrycia naukowe i technologiczne oraz wynalazki (Bednarek, 2014, s. 9). Pragnę podkreślić, że wcale to, co nowe nie jest złe, ale na pewno nowe nie jest czymś przed czym uciekniemy. Edukacja wczesnoszkolna jest etapem edukacyjnym, podczas którego uczniowie poznają wiedzę interdyscyplinarnie z wielu edukacji, pozyskują cenne informacje bezpośrednio od siebie lub nauczyciela, bądź podczas zajęć edukacyjnych medialnych, szkolnych czy też pozaszkolnych. Wskazane byłoby, by wszystkie podmioty edukacyjne takie, jak uczeń, rodzic, nauczyciel, szkoła realizowali edukację medialną z zachowaniem zasad dydaktycznych oraz pełnego bezpieczeństwa.

Bibliografia

Bednarek, J., & Andrzejewska, A. (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Bednarek, J., & Andrzejewska, A. (2014). Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego. In Andrzejewska, A., Czarkowsk, J. J., & Cendrowski, M. *Nowe kompetencje nauczycieli w zakresie możliwości i niebezpieczeństw cyberprzestrzeni*. Warszawa: Difin.

Dyczewski, L. (2005). Konieczność kompetencji medialnej. In Dyczewski, L. (Ed.). *Rodzina, dziecko, media*. Lublin: Gaudium.

Izdebska, J. (2004). Rodzinna edukacja medialna dziecka. In Strykowski, W., & Skrzydlewski, W. (Eds.). *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy.* Poznań: Wydawnictwo eMPi2.

Lipszyc, J. (Ed.). (2012). *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce: Raport Otwarcia.* Warszawa: Fundacja nowoczesna Polska. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://fundacja.wolnelektury.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf

Miąso, J. (2004). Świat mediów – czwarty wymiar edukacji. In Strykowski, W., & Skrzydlewski, W. (Eds.). *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy.* Poznań: Wydawnictwo eMPi2.

Morbitzer, J. (2016). O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością. In Walter, N. (Ed.). *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialne.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pęczkowski, R. (2004). Edukacja medialna w świetle podstawy programowej kształcenia ogólnego, In Strykowski, W., & Skrzydlewski, W. (Eds.). *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań: Wydawnictwo eMPi2.

Pilich, A. (2024). Uczeń bezpieczny w cyfrowym świecie. In Cęcelek, G., Miller, P., & Klimczyk, P. (Eds.). *Uczeń w szkolnej przestrzeni uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych.* Warszawa: Difin.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28.06.2024 r zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przyspasabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. z 2024 r., poz. 996. (2024).

Siemieniecki, B. (2008). Media w świecie postmodernistycznym a edukacja. In Lewowicki, T., & Siemieniecki, B. (Eds.). *Media w edukacji – szanse i zagrożenia.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wołoszyn, S. (1959). Nauczanie początkowe oraz metodyka rozwoju historycznym dawniej i dzisiaj. In Maćkowiak, A. i Wołoszyn, S. (Eds.). *Metodyka pierwszych lat nauczania*. Warszawa: Wspólna Sprawa.

Agnieszka Golebieska-Wesolowska

MEDIA EDUCATION – TEACHER COMPETENCES AND EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article presents the results of a "pilot" experiment on the problem of media education. It is stated that primary education is one of the most significant stages of a schoolchild's education. It is at this stage that students acquire numerous skills that will be useful to them at the next stages of education and will determine their success in the future. Since the world of technology, computerization, and media has become the dominant space of

almost every person, the author argues for the need to develop media competence of primary school students and qualifies media education as the fourth direction of education. Based on the research of famous Polish scientists (A. Ogonowska, A. Pilich, B. Szemenecki, etc.), she formulated the tasks of media education.

The results of a survey of 20 preschool teachers and 30 primary school teachers in rural institutions using a closed-ended questionnaire are presented, namely: 1) teachers independently improve their own media competence through postgraduate studies, participation in methodological seminars, online training, etc.; 2) on their initiative, they include new content in their professional activities, including media education; 3) the new content satisfies the interests of schoolchildren or is focused on preventing threats associated with the use of media.

The role of the family in the development of media education is emphasized, because it is parents who must create conditions and situations through which the child acquires the ability to select, make choices, actively and critically perceive the content of media messages so that it enriches the personality and contributes to its development, rather than causing addictions and unhappiness. The author concludes that it is advisable to implement media education in all education subjects following didactic principles and complete safety.

Keywords: *primary education; media education; student; teacher; competencies.*

Агнешка Голебеська-Весоловська

МЕДІАОСВІТА – КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТА ОСВІТА ДІТЕЙ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено результати «пілотажного» експерименту з проблеми медіаосвіти. Констатовано, що початкова освіта є одним із найважливіших етапів навчання школяра. Саме на цьому етапі учні набувають численних навичок, які їм стануть у пригоді на наступних етапах освіти та визначатимуть їх успіхи в майбутньому. У зв'язку з тим, що світ технологій, комп'ютеризації та медіа став домінуючим простором практично кожної людини, автор обстоює думку про необхідність розвитку медіакомпетентності учнів початкових класів і кваліфікує медіаосвіту як четвертий напрямок освіти. Грунтуючись на дослідженнях відомих польських учених (А. Огоновська, А. Піліх, Б. Шеменецькі та ін.), нею сформульовано завдання медіаосвіти.

Представлено результати опитування 20 *вихователів дошкільних закладів і 30 вчителів початкових класів сільських установ з використанням анкети закритого типу, а саме: 1) педагоги самостійно підвищують власну медіакомпетентність через навчання в аспірантурі, участь у методичних семінарах, онлайн-тренінгах тощо; 2) із власної ініціативи включають у професійну діяльність новий зміст, зокрема і з медіаосвіти; 3) новий зміст задовольняє інтереси школярів або зорієнтовано на профілактику загроз, пов'язаних із застосуванням медіа.*

Наголошується на ролі родини в розвитку медіаосвіти, адже саме батьки мають створити умови та ситуації, завдяки яким дитина набуває вміння відбирати, робити вибір, активно та критично сприймати зміст медіаповідомлень, щоб він збагачував особистість і сприяв її розвитку, а не викликав залежностей і нещастя. Автор доходить висновку про доцільність упровадження медіаосвіти усіма суб'єктами освіти відповідно до дидактичних принципів і повної безпеки.

Ключові слова: *початкова освіта; медіаосвіта; учень; викладач; компетенції.*

Одержано 11.04.2025 р.

УДК 373.3.016:51-022.27
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331624

Nataliia Karapuzova, *Poltava*
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7226-0563
Yevheniia Pochynok, *Poltava*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6419-4567
Olha Palekha, *Poltava*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9894-4944

GAME TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS: AN ERGONOMIC DIMENSION

The article highlights some theoretical aspects of the usage of game technologies in primary school. The expediency has been determined and the range of target orientations of game technologies in the process of teaching mathematics to primary school students has been considered. Features of game activity in the modern educational environment of primary school are characterized. Ergonomic pedagogical conditions for the effective usage of didactic games in the process of learning the mathematical educational field are outlined. They are the following: taking into account the cognitive features of the education of students of the digital generation in the content of the structural components of didactic games; the use of inter-subject connections, with the aim of focusing didactic games on students' mastery of generalized techniques of cognitive activity; ensuring children's functional comfort in the process of game activities.

Keywords: *primary school, educational game technologies, didactic game, mathematical educational field, pedagogical conditions, effectiveness, educational process.*

Problem statement. The current state of Ukrainian society demands that education forms an innovative, active, and creative individual capable of independent thinking, critically analyzing information, making decisions, problem-solving, and collaborating with others. These skills are essential for success in the modern world. Primary education forms the foundation for developing these qualities. Primary school children explore the world, experiment, and nurture their imagination. Therefore, the initial stage of education holds significant importance for a child's future success.

The concept of the New Ukrainian School aims for the comprehensive development of individuals capable of creative and

© N. Karapuzova, Ye. Pochynok, O. Palekha, 2025

intellectual activity, forming human qualities, and public opinion (*Концепція «Нова українська школа»,* 2016). This concept holds particular relevance in primary education, which aims for the holistic development of a child, their talents, abilities, competencies, and cross-cutting skills in accordance with their age and individual psychophysiological characteristics, fostering independence, creativity, and curiosity (*Про затвердження Державного стандарту…,* 2018).

To achieve this goal, primary school teachers are increasingly turning to innovative methods of psycho-pedagogical interaction among educational stakeholders, particularly by using various game-based learning technologies as a form of interaction. This approach involves the assimilation of educational content, attainment of desired learning outcomes, and encompasses a wide array of methods and techniques to organize the educational process.

Analysis of recent research and publications. The significance of game technologies in education and didactic considerations regarding their application have been explored by Sh. Amonashvili, V. Bespalko, L. Vygotsky, A. Makarenko, V. Sukhomlynsky, S. Shatsky, and others.

V. Sukhomlynsky (1977) wrote: “Game is a vast bright window through which a lively stream of a child’s ideas and understanding of the surrounding world flows into their spiritual realm. Game is the spark that ignites the fire of curiosity” (p. 95). The prominent educator pointed out that during play activities, both the mental processes of a student – thinking, speech, memory, attention – and essential personal qualities such as initiative, perseverance, concentration, and organization are developed.

Important aspects of the issue of using game technologies in primary school are addressed in the publications by N. Alendar (2017), S. Linkevych (2019), O. Savchenko (2012), and others.

Academician O. Savchenko (2012) emphasizes the significance of merging play with educational activities in primary classes, “when the complex transition from preschool childhood to school brings about a gradual shift from dominant forms of activity – from game one to educational one” (p. 305). The scholar notes, “to manage play activities, to fully reveal their educational and developmental potential, one needs to understand their structure and consider the individual and age peculiarities of children” (p. 306).

The close connection of didactic game with the educational process in mathematics lessons is highlighted in the scientific works by M. Bohdanovych, N. Lystopad, N. Salan, S. Skvortsova, O. Onoprienko,

and others. In the context of using game technologies, S. Skvortsova (2018) notes that for the development of cognitive processes and the correction of certain traits in the digital generation of children, such as decreased attention, superficial thinking, worsened analytical-synthetic thinking, impaired analysis of phenomena, loss of ability to perceive complex texts, etc., within the system of math lesson tasks, it is necessary to include exercises that develop attention, tasks with logical complexity, and non-standard formulated tasks" (p. 34).

N. Lystopad (2020), in her works, reveals the specific features and possibilities of using game technologies at various stages of the math lesson and in the learning process outlined in the Standard Educational Programs of the mathematical field. Particularly, the scholar presents didactic games that contribute to the development of skills in younger students to work with data and apply knowledge in everyday life.

Despite the high interest among scientists and practicing teachers in the game technologies usage in the educational process, there has not been enough attention devoted to the substantive content, forms of implementation considering modern educational trends in organizing game activities, and consequently, determining the ergonomic conditions for the effectiveness of using didactic games in the process of teaching the mathematical field in primary school.

The aim of this article is to consider the range of target orientations of game technologies in teaching mathematics to primary school students, delineate the features of ergonomic requirements for game activities in the modern educational environment of primary school, and characterize the pedagogical conditions for the effectiveness of using didactic games in teaching the mathematical field.

Presentation of the main material. The aim of teaching mathematics is the multifaceted development of a child's personality and their worldview through mathematical activities, the formation of mathematical and other key competencies necessary for life and further education (*Навчальні програми для 1-4 класів,* 2022). Mathematics offers unique opportunities to achieve this goal and accomplish all objectives outlined in the Standard Educational Programs. Its study contributes to the development of attention, memory, speech, imagination, and fosters perseverance and the creative potential of the individual. For a student, mathematics starts not with numbers but with riddles and problems. It is through overcoming difficulties in solving various tasks that a young student develops the ability to understand

and evaluate mathematical facts and patterns, learns to make informed choices, and models processes and situations to solve different problems.

Children's memory works in such a way that they only assimilate what interests, surprises, or delights them. Simultaneously, for the development of mathematical thinking, it is necessary for them to feel wonder and a desire for knowledge. Game-based teaching technologies, relying on pedagogical guidance through play activities, are aimed at meeting the current needs of primary school students and realizing their individual potential through the usage of a system of pedagogical methods specific to the goals of a particular didactic game.

It is worth noting that didactic game is a form of organizing teaching, education, and personality development conducted by the teacher through purposefully organized student activities based on a specially designed gaming scenario, relying on the maximum self-organization of students in modeling the experience of the surrounding reality (Салань, 2016). Through playing, children develop habits of concentration, independent thinking, attention, and an interest in mathematics. Engrossed in the game, younger students do not notice they are learning. They explore and memorize new information, enrich their imagination and concepts, develop skills and abilities, orient themselves in unfamiliar situations, and enhance their creativity. Even the most passive children eagerly engage in the game, exerting effort not to let their team down.

In a math class, the teacher acts as the moderator of a didactic game, guiding and overseeing its structural components: the didactic objective, the gaming concept, rules of the didactic game, the gameplay itself, and the summary of the game's outcomes (*Навчальні програми для 1-4 класів,* 2022, p. 10).

Scientific and methodological literature suggests several didactic conditions for the successful usage of didactic games, especially in teaching primary school students in the mathematical field.

For instance, O. Savchenko (2012) identifies the didactic conditions for the effectiveness of using didactic games as the organic integration into the learning process, engaging names, the presence of truly playful elements such as beginnings and rhyming, mandatory adherence to the rules, the use of counters, and the emotional attitude of the teacher toward game actions (p. 309).

It is worth noting that adherence to these established didactic conditions is imperative when employing didactic games in the teaching

of mathematics to younger students. However, modern educational trends, including intensified learning, rethinking the possibilities of integration in new learning conditions, the immaturity and mobility of the psychophysiological system of the digital generation of children, active implementation of new computer educational technologies, teaching children with special educational needs in inclusive classes, and the introduction of distance learning, demand a review of established approaches to organizing game activities in math lessons. This requires adherence to specific pedagogical conditions for the effective usage of didactic games.

Some specific features of game activities in the modern educational environment of primary school should be characterize

Firstly, an essential characteristic of modern methodological systems that ensure goal achievement and mandatory learning outcomes in the mathematical field is the consideration of the peculiarities of contemporary students – representatives of the digital generation (Скворцова, & Онопрієнко, 2020, p. 6). Therefore, the professional practice of a modern primary school teacher utilizing gaming technologies in math lessons should rely on an optimal game structure, abandoning cumbersome game rules, meticulous selection of didactic games to activate students' perceptions, and maximal realization of motivational and developmental functions of didactic play. As noted by S.Skvortsova (2020), referring to psychologists' research, "consideration of the desire of the digital generation children to always be winners, their inability to delay gratification, and unwillingness to perform training exercises should be incorporated into the system of educational tasks, ensuring students' success in mathematical activities" (p. 12). Considering that contemporary children, on the one hand, are inundated with information and, on the other hand, constantly seek new information, game activities must evoke a sense of joy in learning. Planning the usage of any didactic games in math lessons should be based on understanding the cognitive peculiarities of contemporary children and addressing specific shortcomings.

Secondly, to foster the mathematical competence of primary school students, they need to acquire subject-specific and interdisciplinary knowledge and develop the experience of using this knowledge and methods to solve educational and real-life problems. Since mathematical competence is an integrated formation, its development requires various content and cognitive learning approaches

(*Про затвердження Державного стандарту…,* 2018). Consequently, didactic games should create conditions for the formation of a new way of thinking that goes beyond mathematics. Therefore, it is expedient to use narratives and information from other educational fields in their content. By solving interdisciplinary cognitive tasks during games, students' activity is directed towards exploring unknown connections or forming new concepts based on establishing specific interdisciplinary links. Through such playful activities, students receive scientific knowledge in an accessible and engaging form, acquire generalized cognitive strategies that not only enhance their cognitive abilities and academic achievements but also reduce the time needed for learning. This position becomes particularly relevant in the context of distance learning for primary school students.

Thirdly, the success of any human activity, as indicated by ergonomic studies, depends on its functional state, which is an integrated complex of personal characteristics, abilities, and qualities that directly or indirectly affect the execution of their tasks. The functional state is reflected in subjective experiences, fundamental mental processes, physiological characteristics, and manifests through behavior. An optimal functional state that aligns teaching tools and conditions with students' functional abilities is termed functional comfort (Карапузова, Зімниця, & Помогайбо, 2012). Therefore, the effectiveness of teaching using gaming technologies depends on the functional comfort of all participants in the learning process. Specifically, it is crucial for teachers to dedicate maximum attention and goodwill to students, ensuring that their remarks do not hinder a student's activity and initiative. Special attention should be given to excitable and vulnerable students or those with special educational needs. Nobody should be forced to join a game, and no child should face criticism for providing an incorrect answer during participation in such activities. Ergonomic requirements also the usage of didactic games utilizing computer technologies.

In characterizing ergonomic design requirements for educational gaming environments, it is notable that this includes the structuring of classroom space (designating educational centers, variations in student seating arrangements, timing of gaming activities, their pace and rhythm), and specific demands of didactic ergonomics (these requirements are based on the scientific principles of didactic design and the ergo-design concept of educational space).

Various forms of gaming activities in math lessons (project-based, team-based, group-based) require constant changes in location (working in pairs, groups of 3-4, etc.). Depending on the predominant type of activity, different ergonomic design variants for placing participants in the educational process are used (clusters, circles, semicircles, amphitheaters, in a "P" formation around the perimeter). Visual, auditory, and communicative comfort among students and towards the teacher, visibility of the classroom board, screen, or demonstration materials should be primarily considered.

Ergonomic requirements in this set of conditions extend to ensuring a rational sequence in task execution, methods of delivering and dosing educational influences (intellectual, physical, visual, tactile), the pace and monotony of educational process organization, optimal distribution of workload among students, adherence to work and rest regimes, etc., all of which prevent intellectual and nervous-emotional tension in schoolchildren. Temporal comfort in the educational process is crucial, dependent on the socio-type of the personality, temperament, and thinking style (auditory, visual, kinesthetic type) of the students.

In the context of our research, the requirements of didactic ergonomics involve planning didactic and material-technical objects of the educational environment that correspond to functional, aesthetic, and technological demands. For instance, the application and design of various types of educational resources should not only be pedagogically justified but also align with general and specific pedagogical-ergonomic requirements for teaching aids (screen-based, printed, natural objects, models, devices, etc.) (Карапузова, Зімниця, & Помогайбо, 2012).

According to the outlined features of organizing the learning process, we have defined the pedagogical conditions for the effectiveness of using didactic games in the teaching of mathematical education: considering the cognitive characteristics of digital generation students in the content of the structural components of didactic games; utilizing interdisciplinary connections to direct didactic games towards students' mastery of generalized cognitive activities; creating an ergonomic educational gaming environment to ensure the functional comfort of younger students during gaming activities.

Conclusions. Therefore, practice demonstrates that gaming technologies have wide-ranging potential to fulfill the goals and objectives of the mathematical content line in primary school. They are

meant to assist teachers in activating and intensifying students' learning activities, fostering a conducive psychological climate during mathematics classes, maintaining the interest of primary school students in learning, and developing their independence, creativity, responsibility, and purposefulness. Implementing ergodesign requirements for the educational gaming environment contributes to creating psychophysiological comfort for students, avoiding overload and fatigue, thereby enhancing their efficiency and preserving their health.

Prospects for further research. Given the significant changes in the educational environment, there is an urgent need for primary school teachers to modernize both the entire structure of didactic games and the ergonomic gaming environment and forms of active interaction among game participants to maximize the realization of its motivational and developmental functions.

References

Алендарь, Н. (2017). Застосування ігрових технологій на уроках у початкових класах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного унгіверситету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»,* 1(350), 24-29. Взято з https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13776/1/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%8C_21-25.pdf

Борисова, Т. М., Шовкова-Альохіна, А. О. (2024). Значення дизайн-ергономічного навчального середовища при формуванні інноваційної культури викладача. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2(4), 18-24. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87 (2018). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Карапузова, Н. Д., Зімниця, Є. А., Помогайбо, В. М. (2012). *Основи педагогічної ергономіки*: навч. посіб. Київ: Академвидав.

Концепція «Нова українська школа» (2016). Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Листопад, Н. (2020). Ігрові технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними. Взято з https://lib.iitta.gov.ua/722863/1/%D0%86%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf

Лінкевич, С. Б. (2019). Ігрові технології та інновації в умовах реалізації Нової української школи. Взято з https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/08/6_%D0%9Bi%D0%BD%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%A1.%D0%91..pdf

Навчальні програми для 1-4 класів (2022). Взято з https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*: підручник. Київ: Грамота.

Салань, Н. (2016). Застосування ігрових технологій на уроках математики та інформатики у початковій школі. *Фізико-математична освіта,* 4, 108-111.

Скворцова, С. (2018). Навчання математики учнів – представників цифрового покоління. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Том 3. № 20. с. 120-124.

Скворцова, С., Онопрієнко, О. (2020). *Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів*: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок.

Сухомлинський, В. О. (1977). Серце віддаю дітям. Сухомлинський, В. О. *Вибрані твори*: у 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 3 (с. 7-279).

Толмачова, І. М. (2015). Дидактична гра як засіб формування математичної компетентності у молодших школярів. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 р.) (с. 81-83). Херсон: Гельветика.

Наталія Карапузова, Євгенія Починок, Ольга Палеха

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ЕРГОНОМІЧНИЙ ВИМІР

У статті висвітлено окремі теоретичні аспекти використання ігрових технологій у початковій школі. Визначено доцільність і розглянуто спектр цільових орієнтацій ігрових технологій у процесі навчання математики молодших школярів. Дидактична гра в процесі навчання математики є важливим засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвитку логічного мислення та математичного мовлення. У молодших школярів формується звичка зосереджуватися, самостійно мислити, вміння розпізнавати і моделювати процеси й ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язати з допомогою математичних методів. Охарактеризовано особливості ігрової діяльності в сучасному освітньому середовищі початкової школи. Незрілість і рухливість психофізіологічної системи дитини молодшого шкільного віку, з одного боку, інтенсифікація навчання, активне впровадження нових освітніх технологій, навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, з іншого боку, вимагають перегляду усталених підходів до організації ігрової діяльності на уроках математики. Окреслено ергономічні педагогічні умови ефективного використання дидактичних ігор у процесі вивчення математичної освітньої галузі: врахування когнітивних особливостей навчання учнів цифрового покоління у змісті структурних компонентів дидактичних ігор; використання міжпредметних зв'язків із метою орієнтації дидактичних ігор на оволодіння учнями узагальненими прийомами пізнавальної діяльності; забезпечення функціонального комфорту дітей у процесі ігрової діяльності.

Ключові слова: *початкова школа; ігрові технології навчання; дидактична гра; математична освітня галузь; педагогічні умови; ефективність; навчальний процес.*

References

Alendar, N. (2017). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii na urokakh u pochatkovykh klasakh [Application of Gaming Technologies in Elementary School Classes]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho unhiversytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriia «Pedahohichni nauky» [Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series "Pedagogical Sciences"],* 1(350), 24-29. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/13776/1/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%8C_21-25.pdf [in Ukrainian].

Borysova, T. M., & Shovkova-Alokhina, A. O. (2024). Znachennia dyzain-erhonomichnoho navchalnoho seredovyshcha pry formuvanni innovatsiinoi kultury vykladacha [The importance of design-ergonomic learning environment in the formation of innovative culture of the teacher]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity [Scientific notes. Series: Problems of natural-mathematical, technological and professional education],* 2(4), 18-24. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-2 [in Ukrainian].

Karapuzova, N. D., Zimnitsya, Y. A., & Pomogaybo, V. M. (2012). *Osnovy pedahohichnoi erhonomiky [Fundamentals of Pedagogical Ergonomics]:* navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [The Concept of 'New Ukrainian School'] (2016). Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

Linkevych, S. B. (2019). Ihrovi tekhnolohii ta innovatsii v umovakh realizatsii Novoi ukrainskoi shkoly [Game Technologies and Innovations in the Implementation of the New Ukrainian School]. Retrieved from https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/08/6_%D0%9Bi%D0%BD%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%A1.%D0%91..pdf [in Ukrainian].

Lystopad, N. (2020). Ihrovi tekhnolohii formuvannia v uchniv pochatkovoi shkoly umin roboty z danymy [Game Technologies for Developing Data Handling Skills in Primary School Students]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/722863/1/%D0%86%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf [in Ukrainian].

Navchalni prohramy dlia 1-4 klasiv [Curriculum for Grades 1-4] (2022). Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [On the approval of the State Standard of Primary Education]: postanova KMU vid 21 liutoho 2018 r. № 87. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Salan, N. (2016). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii na urokakh matematyky ta informatyky u pochatkovii shkoli [Application of Game Technologies in Mathematics and Computer Science Classes in Primary School]. *Fizyko-matematychna osvita [Physical and Mathematical Education],* 4, 108-111 [in Ukrainian].

Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of Primary Education]:* pidruchnyk. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

Skvortsova, S. (2018). Navchannia matematyky uchniv – predstavnykiv tsyfrovoho pokolinnia [Teaching Mathematics to Digital Generation Students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Relevant Issues of Humanities]:* mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Tom 3. № 20. s. 120-124 [in Ukrainian].

Skvortsova, S., & Onopriienko, O. (2020). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh intehratyvnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv [New Ukrainian School: Teaching Methodology for Mathematics in 3rd-4th Grades of General Secondary Education Institutions based on Integrative and Competency Approaches]:* navch.-metod. posib. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. Sukhomlynskyi, V. O. *Vybrani tvory [Selected Works]:* u 5 t. T. 3 (pp. 7-279). Kyiv: Radianska Shkola [in Ukrainian].

Tolmachova, I. M. (2015). Dydaktychna hra yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti u molodshykh shkoliariv [Didactic Game as a Means of Forming Mathematical Competence in Younger Schoolchildren]. *Suchasna pedahohika: teoriia, metodyka, praktyka [Modern Pedagogy: Theory, Methodology, Practice]:* materialy II Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (m. Khmelnytskyi, 16-17 zhovtnia 2015 r.) (pp. 81-83). Kherson: Helvetyka [in Ukrainian].

Одержано 01.04.2025 р.

УДК 373.3.016:82-344
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331657

Юлія Стиркіна, *м. Полтава*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9818-6653

КАЗКОПЕДАГОГІКА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні основи казкопедагогіки в початковій школі. Проаналізовано педагогічну сутність освітнього середовища початкової школи, визначено його провідні характеристики. Встановлено, що казкопедагогіка спрямована на розвиток у дітей творчого мислення, емоційного інтелекту та соціальних навичок. Завдяки інтерактивності, театральним елементам й акценту на критичне мислення, казки стають невід'ємною частиною навчального процесу. Розглянуто особливості європейських практик казкопедагогіки в початковій школі; описано технологію створення куточка дитячої сучасної літератури у початковій школі.

Ключові слова: *казкопедагогіка; персоніфіковані казки; малюнки-комікси; діджиталізація казок; читацький театр; тематичні фестивалі та екскурсії; дні казок; казковий (бібліотечний) куточок; створення власних казок.*

Постановка проблеми. Метод виховання та навчання казкою існує так довго, як існує людство, оскільки саме на поведінкових моделях казок наші пращури здавна вчились адаптуватися в житті тоді, коли ще не було друкованого слова. У сучасній педагогіці, на нашу думку, бракує терміну «*казкопедагогіка*». Часто використовується термін казкотерапія, який підкреслює лікувальні властивості казки, але не зосереджується на виховному її потенціалі. Тому ми вважаємо за потрібне ввести новий термін *«казкопедагогіка»* для означення методик навчання і виховання, що базуються на використанні казки.

«Педагогіка казкою» є цікавим і ефективним підходом до виховання та навчання дітей, який активно використовують у багатьох європейських країнах. Ця методика ґрунтується на використанні казок як інструменту для розвитку в дітей емоційного інтелекту, креативного мислення та соціальних навичок. Казка в

© Ю. Стиркіна, 2025

системі початкової освіти розвиває такі якості, як уява і творчість, формує навички вирішення проблем, емпатії та співчуття, співпраці та командної роботи, опрацювання складних емоцій, стимулює розвиток мови та словникового запасу, покращує навички аудіювання та пам'яті, вчить бути сміливим і долати перешкоди, виховує позитивні цінності та мораль.

Саме тому постійна присутність казкового контексту в сучасному освітньому середовище НУШ необхідна як органічного елементу навчальних занять, так і матеріального оточення учня-початківця. Казковим центром такого впливу може бути бібліотека дитячої літератури, яку облаштовують самі учні. Вона акумулює творчість, дослідження, новаторські відкриття та захопливі експерименти, у ній можна проводити заняття з елементами казки та використовувати різні методи й матеріали для проведення різноманітних видів навчальних активностей. Необхідна узагальнювальна інформація щодо практик казкопедагогіки, європейських і вітчизняних, що й зумовило вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагоги, вчені та науковці, які займалися дослідженням казки у контексті навчання та виховання: В. Сухомлинський, К. Ушинський; А. Богуш, С. Бакуліна, Н. Вітковська, І. Бех, Н. Бібко, Т. Гаврилова, Д. Джола, О. Запорожець, Н. Лисенко, С. Литвиненко, Е. Печерська, О. Піхур, С. Русова, О. Савченко, М. Чумарна, А. Щербо та ін. К. Ушинський (1983) надавав неабиякого значення вихованню казкою, особливо казкою народною (с. 139). Він називав народ «великою, сповненою поезії дитиною» і вважав народну казку набагато кращою за спеціально створені виховні оповідання в становленні особистості дитини (Філь, 2006). Видатний український педагог В. Сухомлинський (2011) продовжив і розвінув ідеї засновника вітчизняної педагогічної науки. Він писав: «Казка – це нитка, яка пов'язує дитячий розум із багатствами духовної культури народу. У ній мудрість віків, глибокий досвід виховання людської душі» (с. 237).

Мета статті – на теоретичному рівні дослідити приклади європейських практик казкопедагогіки в початковій школі та оцінити перспективи впровадження таких технологій у вітчизняний освітній досвід.

Методи дослідження. У ході дослідження використовувалися теоретичні методи (порівняння, аналіз науково-педагогічної літератури, систематизація, класифікація здобутої інформації, її синтез та узагальнення), а також емпіричні методи, зокрема спостереження, бесіди, анкетування та вивчення педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Схарактеризуємо окремі методи та прийоми європейських практик казкопедагогіки в початковій школі. Так, створення *персоніфікованих казок* (автоматичне, дитиною або вчителем) є доволі часто вживаним методом у початковій освіті (Martina, 2024). Персоніфікована казка може бути надзвичайно корисною для навчання і виховання дитини тим, що активізує особисте залучення, індивідуальне навчання, емоційну обізнаність, стимулює до читання, творчість і уяву, емоційний інтелект, навички вирішення проблем, підвищує самооцінку. Персоналізована казка може бути потужним освітнім інструментом, який виходить за рамки простої розваги.

Цікавим прийомом роботи з казками є *розірвані, або переплутані* казки – це переказ традиційної казки, де деякі елементи сюжету змінено або переплутано. Основна мета розірваної казки – оновити зміст, передати більш сучасне моральне послання (казкова пародія). Переплутана казка – можливість для учнів сформулювати власну точку зору, порівнюючи добре відому казку з новоствореною. Молодші школярі вміють вказувати на подібності та відмінності. Вони також можуть спробувати написати власну «нову-стару» казку, яку можна розповісти від імені одного з персонажів, або змінити окремі частини (початок/закінчення), або поєднати кілька казок в одну тощо.

Мотивації процесу навчання та виховання послуговується метод *читацького театру*. Він не лише надає учням можливість потренуватися в читанні з виразністю, а ще й стимулює їх мотивацію до читання. Учням дуже подобається вибирати персонажів, яких вони хочуть зіграти, виділяти їхні репліки, робити костюми або маски, щоб повніше перевтілитися в персонажа, якого вони грають.

Малюнки-комікси теж чудовий спосіб тактовно, делікатно, ненав’язливо залучити учнів до письма й до літератури. На заняттях можна використовувати як ілюстрування вже відомих казок, так і створити власну казку з допомогою зображень.

У кожній європейській країні казкопедагогіка характеризується своїми особливими методами, пов'язаними з народними казками, ментальністю та традиціями країни.

У *Великобританії* казкопедагогіка (або «педагогіка казкою») має свої особливості та традиції. Її впровадження базується на глибокому зв'язку казок з англійською літературною спадщиною, творчістю відомих авторів, таких як Льюїс Керролл, Редьярд Кіплінг чи Беатріс Поттер. Британські педагоги активно використовують казки для розвитку критичного мислення, мовних навичок і формування соціальних цінностей у дітей. Британські школи застосовують класичні казки для аналізу сюжетів, характерів героїв та їхніх дій. Наприклад, діти обговорюють, чому герої приймають ті чи інші рішення, що дозволяє їм розвивати аналітичні навички. На уроках літератури учнів заохочують порівнювати різні версії казок, зокрема народні англійські казки з адаптаціями сучасних авторів. У дитячих садках та початкових школах поширені терапевтичні казки. Вони допомагають дітям долати страхи, розуміти свої емоції та формувати позитивний погляд на світ. Наприклад, казка про «Пітера Пена» може стати основою для обговорення проблем дружби, сміливості та віри в себе. Уроки англійської мови в початковій школі часто включають читання, драматизацію або переказ казок. Це розвиває в дітей вміння слухати, переказувати, а також збагачує їхній словниковий запас. Педагоги використовують інтерактивні казки, які діти доповнюють власними словами чи діалогами. Велика увага приділяється театралізації казок. У багатьох школах діти беруть участь у постановках відомих казок, що розвиває їхні комунікативні здібності, впевненість у собі та командну роботу. Так, постановка «Аліса в Країні Чудес» є популярним способом познайомити дітей із символізмом і фантазією. У британській казкопедагогіці часто послуговуються сучасними авторськими казками, які порушують соціально значущі теми: різноманіття, екологія, права людини, рівність тощо. Наприклад, книги Джулії Дональдсон («Ґруффало», «Місця вистачить для всіх») є популярним інструментом для виховання толерантності, самостійності, подолання страхів і сміливості. «Аліса в Країні Чудес» Льюїса Керролла розвиває уяву, навчає мислити нестандартно. «Вітер у вербах» Кеннета Ґрема формує почуття дружби та любов до природи.

Казкопедагогіка у *Німеччині* має глибоке коріння, адже ця країна славиться своїми казковими традиціями, зокрема збірками братів Грімм. Казки використовуються як потужний інструмент у вихованні та навчанні дітей, формуванні моральних цінностей, розвитку мовних і творчих здібностей. У Німеччині казкопедагогіка базується на багатій культурній спадщині та сучасних педагогічних підходах. Казки братів Грімм (наприклад, «Гензель і Гретель», «Попелюшка», «Червона Шапочка») формують у дітей уявлення про добро і зло, чесність, сміливість і відповідальність. Педагоги активно обговорюють із дітьми моральні дилеми казкових героїв, допомагаючи їм осмислити наслідки вчинків. У дитячих садках і початкових школах діти слухають, переказують і ставлять казки, що сприяє розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Казки часто читають мовою оригіналу для збагачення словникового запасу дітей. Німецькі педагоги вважають, що казки є важливим засобом передачі культурної спадщини. Діти вивчають казки як частину історії своєї країни. У школах проводяться тематичні «казкові дні», коли учні не тільки читають, а й створюють власні казки. Казки інсценізуються на уроках і під час свят. Це допомагає школярам розвивати впевненість у собі, творчість і комунікаційні навички. В Німеччині також поширені терапевтичні казки для вирішення емоційних і поведінкових проблем. Через казки діти вчаться долати страхи, конфлікти й адаптуватися до змін. Наприклад, казка «Гензель і Гретель» допомагає їм зрозуміти цінність сім'ї та розвиває вміння знаходити вихід зі складних ситуацій; У «Червоній Шапочці» аналізують тему довіри і обережності. У «Попелюшці»: розкривають питання справедливості, доброти та віри в себе.

У Німеччині популярними є сучасні казки, що вчать дітей піклуватися про природу та відповідально ставитися до навколишнього світу, проводяться екологічні воркшопи, під час яких діти створюють власні казки про збереження природи. Активно використовується діджиталізація казок: інтерактивні книги, аудіоказки, мобільні додатки. Вони роблять казки більш доступними й цікавими для сучасних дітей і дозволяють їм глибше зануритися в казковий світ.

Окрім використання казок у педагогіці, у Німеччині існує Казковий маршрут братів Грімм (нім. *Deutsche Märchenstraße*), що простягається через регіони, пов'язані з відомими казковими історіями. Це популярне місце для шкільних екскурсій, які дають змогу дітям доторкнутися до казкової спадщини своєї країни.

Казкопедагогіка в *Польщі* відіграє важливу роль у вихованні дітей, адже казки є невід'ємною частиною польської культури. Для польських педагогів казки є інструментом формування моральних цінностей, розвитку творчості, мовних навичок та емоційного інтелекту. У країні існує глибока традиція казок, що базується як на народному фольклорі, так і на творчості відомих польських письменників. Польські народні казки, такі як «Про коваля і чорта», «Король вороний» чи «Золотий качур», часто мають потужний моральний посил. Вони вчать дітей чесності, працелюбності, сміливості та справедливості. В навчальному процесі казки використовуються для обговорення етичних питань і розвитку критичного мислення. Казкопедагогіка сприяє збереженню культурної спадщини. Народні польські казки та легенди знайомлять дітей з історією, традиціями та духовними цінностями країни. Наприклад, легенда про Вавельського дракона є популярною у польських школах і садках, де її часто ставлять як виставу. На уроках польської мови казки є засобом навчання дітей правильного мовлення, розширення словникового запасу та розвитку навичок виразного читання. Вчителі заохочують учнів переказувати казки, писати власні історії або вигадувати альтернативні закінчення. Польські дитячі садки та школи проводять театральні постановки за мотивами казок, що сприяє розвитку комунікаційних здібностей, творчого мислення та впевненості в собі. Часто інсценізуються казки польського письменника Юліана Тувіма («Пан Маленький»), Яна Бжехви («Академія пана Ляпки») та інших авторів. У Польщі поширені терапевтичні казки для емоційного розвитку особистості. Педагоги створюють й авторські казки, що відповідають потребам конкретної дитини чи групи дітей. Особливо популярними є твори сучасних казкарів Юліана Тувіма («Локомотив», «Абетка» та «Пан Маленький»), Яна Бжехви («Пан Ляпка», «Трактор», «Качка-Дзвіночка»), Марії Конопницької («Оповідання про мурашку і цикаду»), Корнеля Макушинського («Пригоди козака Мацюся») та ін. У польських школах упроваджуються казки екологічного спрямування, які формують у дітей

екологічну свідомість і любов до природи. Наприклад, діти читають і створюють казки про охорону лісів, річок і тварин. У школах і позашкільних центрах проводяться майстер-класи, на яких діти створюють власні казки, що розвиває їхню уяву, креативність і вміння працювати в команді. В Польщі проводяться численні фестивалі, присвячені казкам: Фестиваль казок у Торуні, казкові майстер-класи в Кракові, тематичні екскурсії до легендарних казкових місць.

Казкопедагогіка у *Франції* займає важливе місце в системі виховання та освіти дітей, оскільки казки вважаються ефективним інструментом для передачі культурних цінностей, розвитку уяви, емоційного інтелекту та мовленнєвих навичок. Французькі педагоги послуговуються як традиційними народними казками, так і літературними творами відомих авторів (Шарль Перро, Жан де Лафонтен) і сучасних письменників. Французькі казки, зокрема казки Шарля Перро («Попелюшка», «Червона Шапочка», «Кіт у чоботях»), широко використовуються для обговорення тем добра і зла, чесності, сміливості, відповідальності та наслідків вибору. Педагоги акцентують увагу на моральних уроках казок і заохочують дітей до рефлексії над поведінкою героїв.

Французькі народні та літературні казки знайомлять дітей із традиціями та історією країни. Їхній зміст нерідко пов’язаний із французькими реаліями, звичаями та способом життя. Так, легенди про Гаргантюа та Пантагрюеля Франсуа Рабле допомагають зрозуміти національне почуття гумору та цінності епохи. На уроках французької мови казки сприяють розвитку читання, грамотності та навичок усного мовлення. Особливу увагу приділяють переказу казок, створенню власних історій та обговоренню символізму казкових образів. Французькі педагоги активно використовують казки для розвитку емоційного інтелекту. Наприклад, обговорення страхів, радощів і труднощів героїв веде до розуміння учнями власних почуттів і співпереживання іншим. Особливу популярність мають терапевтичні казки, які допомагають дітям долати труднощі у взаємодії з однолітками та адаптуватися до змін. У французьких школах часто проводяться театральні постановки за мотивами казок, що розвиває творчі здібності школярів, краще розуміння ними сюжету й емоцій персонажів. Постановки за творами, такими як «Красуня і Чудовисько» або «Синя Борода», є популярним способом

інтегрувати мистецтво до освітнього процесу. У французькій казкопедагогіці велика увага приділяється інтеграції казок з інших культур. Це сприяє формуванню толерантності, поваги до різноманіття та усвідомлення світового культурного багатства. Казки Шарля Перро є основою казкопедагогіки у Франції. Його твори («Спляча красуня», «Попелюшка» та «Червона Шапочка») мають сильні моральні та етичні посили, які обговорюються з дітьми у школах. Байки Лафонтена («Ворон і лисиця» чи «Коник і мураха») використовуються для розвитку критичного мислення, аналізу людських якостей і навчання через алегорії. Історії Габріеля Сювіля для дітей нерідко базуються на сучасних проблемах, зокрема екологія або рівність, що надає їм актуальності для сучасного освітнього процесу.

У французьких школах і садках поширені казки, які акцентують увагу на важливості збереження природи, про взаємодію людини з природою або про відповідальне ставлення до ресурсів. Сучасні французькі педагоги активно впроваджують цифрові ресурси: інтерактивні книги, аудіоказки, мобільні додатки та мультимедійні презентації. Для вирішення емоційних або поведінкових проблем створюються терапевтичні казки, які допомагають дітям долати страхи, втрату або інші психологічні труднощі. У багатьох школах проводяться майстер-класи, де учні створюють власні казки, ілюструють їх або записують аудіоверсії, що сприяє розвитку творчості та самовираження. У Франції також проводяться фестивалі казок: Фестиваль казок у Діжоні, Фестиваль усної традиції у Парижі, казкові маршрути в Провансі.

Чому саме казка є впливовим інструментом і навчання, і виховання? Тому що казка, за словами дослідниці та педагогині О. Петрушкевич (2018), «це безпечне місце, природнє. Там розслабляєшся й заспокоюєшся. Там відкриваються почуття, будь-хто може почути і відчути, здобути досвід героя, якому співпереживає. Діти сприймають цей досвід, наче власний. Так його і отримують, проживаючи шлях героя, і тепер можуть спертися на цей досвід у реальному житті. Тому головне мистецтво дорослого – підібрати казку, якій будуть співпереживати. Казка вплине лише тоді, коли доля героя хвилює слухача».

Висновки. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічну сутність казкопедагогіки в початковій школі. Проаналізовано освітнє середовище початкової школи, визначено його характе-

ристики. Доведено, що казки в початковій освіті можуть і повинні сприяти покращенню пам'яті та уваги, зміцнювати фантазію і уяву, розвивати емоційний інтелект, вчити опановувати складні емоції, формувати навички вирішення складних проблем, виховувати емпатію і співчуття, толерантність і розуміння, стимулювати навички співпраці та командної роботи, прискорювати розвиток мови та словникового запасу, покращувати навички аудіювання, вчити бути сміливими і долати перешкоди, виховувати позитивні цінності та мораль.

Розглянуто питання ролі казкопедагогіки у формуванні особистості учнів початкової школи та особливості європейських практик казкопедагогіки в початковій школі. Описано технологію створення куточка дитячої сучасної літератури в початковій школі. Визначено загальновживані методи європейської казкопедагогіки в початковій освіті: персоніфіковані казки, сучасні версії (переплутані казки), діджиталізація казок, малюнки-комікси, читацький театр, тематичні фестивалі та екскурсії, дні казок, казковий (бібліотечний) куточок, створення власних казок, листи улюбленим персонажам, перекази від імені улюбленого персонажа, елементи STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) та CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Перспективи подальших досліджень. Учителі-практики початкових класів неодноразово зауважували, що методики навчання та виховання казкою, впорядковані в один практичний посібник, користувалися б великим попитом і уможливлювали б ефективне використання казки в початковій школі.

Список використаної літератури

Петрушкевич, О. М. (2018). *Казка як інструмент педагога*. Взято з https://osvitanova.com.ua/posts/1800-kazka-iak-instrument-pedahoha?fbclid=IwAR0n2ELN-GGDPSlNiqKw_DBEqgVAsVCnA7uNkBOVSTQ2lxQqEquFbbtILsY

Сухомлинський, В.О. (2011). *Квітка сонця: притчі, казки, оповідання*. Харків: ВД «ШКОЛА».

Ушинський, К. Д. (1983). Рідне слово. В кн. Ушинський К. Д. *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1, с. 121-133). Київ: Рад. школа.

Філь, О. В. (2006). Дослідження казки в педагогічному контексті. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки,* 2, 155-163.

Martina, M. (2024). *The Power of Fairy Tales: An Invaluable Bond Between Parents and Children*. Retrieved from https://familyintale.com/the-power-of-fairy-tales-an-invaluable-bond-between-parents-and-children/?srsltid=AfmBOorTo6XgiAmJoGZ9UBGIiInohx6ZasJZIGhzsrajFZYLmf-51f7E

Yuliia Styrkina

FAIRY TALE PEDAGOGY IN PRIMARY SCHOOL: EUROPEAN PRACTICES

The article substantiates the theoretical and methodological essence of fairy tale pedagogy in primary school. The pedagogical essence of the primary school educational environment is analyzed. Its main characteristics are determined. It is established that fairy tale pedagogy is aimed at developing children's creative thinking, emotional intelligence, and social skills. Fairy tales become an integral part of the educational process thanks to interactivity, theatrical elements, and an emphasis on critical thinking.

The role of fairy tale pedagogy in the formation of the personality of primary school students and the features of European practices of fairy tale pedagogy in primary school are considered. The technology of creating a corner of children's modern literature in primary school is described.

The issue of the role of fairy tale pedagogy in the formation of the personality of primary school students and the peculiarities of European practices of fairy tale pedagogy in primary school are considered. The technology of creating a corner of children's modern literature in primary school is described. The main commonly used methods of European fairy tale pedagogy in primary education have been identified. They are the following: personified fairy tales, modern versions (mixed fairy tales), digitization of fairy tales, comic drawings, reader theater, thematic festivals, and excursions, fairy tale days, the fairy tale (library) corner, creating your own fairy tales, letters to favorite characters, retellings on behalf of a favorite character, elements of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) and CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Keywords: *fairy tale pedagogy; personalized fairy tales; digitization of fairy tales; comics drawings; reader theater; thematic festivals and excursions; fairy tale days; fairy tale (library) corner; creating your own fairy tales.*

References

Fil, O. V. (2006). Doslidzhennia kazky v pedahohichnomu konteksti [Research on fairy tales in a pedagogical context]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences]*, 2, 155-163 [in Ukrainian].

Martina, M. (2024). *The Power of Fairy Tales: An Invaluable Bond Between Parents and Children*. Retrieved from https://familyintale.com/the-power-of-fairy-tales-an-invaluable-bond-between-parents-and-children/?srsltid=AfmBOorTo6XgiAmJoGZ9UBGIiInohx6ZasJZIGhzsrajFZYLmf-51f7E

Petrushkevych, O. M. (2018). *Kazka yak instrument pedahoha [Fairy tale as a tool for a teacher]*. Retrieved from https://osvitanova.com.ua/posts/1800-kazka-iak-instrument-pedahoha?fbclid=IwAR0n2ELN-GGDPSlNiqKw_DBEqgVAsVCnA7uNkBOVSTQ2lxQqEquFbbtILsY [in Ukrainian].

Sukhomlynskyi, V. O. (2011). *Kvitka sontsia: prytchi, kazky, opovidannia [The flower of the sun: parables, fairy tales, stories]*. Kharkiv: VD «ShKOLA» [in Ukrainian].

Ushynskyi, K. D. (1983). Ridne slovo [Native Word]. In Ushynskyi K. D. *Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]* (Vol. 1, pp. 121-133). Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

Одержано 12.02.2025 р.

УДК 377/378:37.015.311: (4)
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331658

Ганна Товканець, *м. Мукачево*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6191-9569

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто проблему формування читацької грамотності учнів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі. Визначено читацьку компетентність учня як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення пізнавальних, естетичних, самоосвітніх потреб. Представлено технологію розвитку критичного мислення через читання та письмо як цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією у процесі читання та письма.

Ключові слова: *молодший школяр; мовно-літературна освітня галузь; читацька грамотність; читацька компетентність; методи продуктивного читання; методичні прийоми; навчання української мови.*

Постановка проблеми. Головне завдання сучасної школи полягає у вихованні динамічної особистості, яка готова до самоосвіти, саморозвитку, вміє вільно і творчо мислити, опановувати нові знання та вміння. У Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначено, що поряд із функціональною підготовкою за роки початкової школи учні мають набути достатнього особистого досвіду культури спілкування та співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань. Однією з ключових складових такої особистості є читацька грамотність, яку трактують як здатність людини розуміти і використовувати письмові тексти, розмірковувати про них і читати для того, щоб досягати своїх цілей, розширювати свої знання і можливості, брати участь у соціальному житті (*Стратегія розвитку читання на період до 2032 року*, 2023). Читацька грамотність передбачає набуття таких умінь: готовність до смислового читання (сприйняття письмових

© Г. Товканець, 2025

текстів, аналізу, оцінки, інтерпретації та узагальнення поданої в них інформації), здатність отримувати необхідну інформацію для її перетворення відповідно до навчальної діяльності, орієнтуватися з допомогою різної текстової інформації в життєвих ситуаціях. Найбільший потенціал із формування читацької грамотності в початковій школі мають уроки мовно-літературної освітньої галузі. Реалізація поставленої мети неможлива без використання особистісно зорієнтованих і діяльнісних освітніх технологій, які передбачають демократизацію, гуманізацію освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Стратегії розвитку читання на період до 2032 року (2023) наголошується, що читання – один із ключових чинників розвитку людського потенціалу, а формування читацької грамотності – це можливість якісного здобуття освіти й розвитку критичного мислення.

Вітчизняні дослідники вивчали різні аспекти навчання читання учнів початкових класів, зокрема: навчання техніки формування читацької грамотності (О. Глазова (2019), Н. Дика (2019), Л. Іванова (2020), Ю. Плужнік (2022), О. Семеног (2022; 2023) та ін.); особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі (О. Вашуленко (2020), Я. Кодлюк (2022), Г. Одинцова (2022), А. Панченков (2020), І. Старагіна (2020), О. Савченко (2017), В. Терещенко (2020) та ін.); практичний аспект формування навичок на уроках читання в НУШ (О. Барнич (2021), Л. Горбунова (2019), О. Кириленко (2021), О. Мамчич (2021) та ін.).

І. Старагіна, В. Терещенко, А. Панченков (2020) наголошують на важливості формування компетентності виявляти інформацію, надану в тексті, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами з тексту та доказами, висловлювати припущення щодо нового розуміння тексту, що позитивно впливає на загальний розвиток особистості. Сучасні учні мають швидко пристосовуватись до постійно змінюваного світу, нестандартно мислити, вміти працювати в команді та продуктивно комунікувати.

О. Семеног (2023) підкреслює, що читацька грамотність – це здатність особистості до широкого розуміння тексту, пошуку нової інформації, її відтворення, інтерпретації змісту й формулювання власних умовисновків, осмислення й оцінювання змісту та форми тексту, а також зацікавленість читанням із метою досягнення

особистих цілей, розвитку власного потенціалу й активної участі в житті суспільства (с. 118).

Порівняльне дослідження якості освіти PISA-2018 засвідчує, що 25,9% українських учасників тестування не виконали завдання на пошук актуальної інформації в тексті, на інтегрування змісту частин тексту для визначення його основної ідеї та призначення (Мазорчук та ін., 2019). Відповідно, можемо говорити про актуальність проблеми формування читацької грамотності в українському освітньому просторі, зокрема навчання читацькій грамотності молодших школярів.

Мета статті – обґрунтувати особливості застосування технологій продуктивного читання у формуванні читацької грамотності молодших школярів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалися загальнонаукові методи – теоретичний аналіз наукових праць і методичної літератури з метою виокремлення невирішених питань, визначення методів і прийомів розвитку читацької грамотності особистості; систематизація, узагальнення та групування уможливили опрацювання інформації для побудови таблиць і рисунків; прогностичний метод використовувався задля окреслення перспектив подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень (О. Вашуленко (2020); Н. Дика, О. Глазова (2019); Я. Кодлюк, Г. Одинцова (2022); С. Медведєва, О. Зубен (2014); О. Семеног (2022, 2023), Ю. Плужнік (2022)) та методичної літератури (Л. Іванова (2020); О. Кириленко, О. Барнич, О. Мамчич (2021)) дає змогу визначити читацьку компетентність учня як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення пізнавальних, естетичних, самоосвітніх потреб й інтересів.

У педагогічній роботі з дітьми молодшого шкільного віку варто шукати такі методи та прийоми роботи на уроках мовно-літературної галузі, які б удосконалювали розумові здібності учнів і дозволили б мислити продуктивніше.

Одним з інноваційних методів, що дозволяє досягти позитивних результатів у розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів, є технологія розвитку критичного мислення.

Мета її полягає у формуванні розумових навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, а й у подальшому житті (вміння приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ). Інакше кажучи, технологія сприяє реалізації компетентнісного підходу в навчанні та вихованні школярів. Удосконалюються пізнавальні здібності та пізнавальні процеси особистості: різні види пам'яті (слухова, зорова, моторна), мислення, увага, сприйняття (Кириленко, Барнич, & Мамчич, 2021), а також критичне мислення, спрямоване на задоволення потреб особистості у повазі, самоствердженні, спілкуванні, грі та творчості (Савченко, 2017).

Найбільш ефективною методичною системою роботи з формування читацької грамотності є технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо, яка була розроблена наприкінці XX століття у США (Кроуфорд, Саул, Метьюз, & Макінстер, 2006). Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) є цілісною системою, що формує навички роботи з інформацією у процесі читання та письма. Навчальне заняття, що проводиться за цією технологією, будується відповідно до технологічного ланцюжка:

Рис. 1. Алгоритм формування навички роботи з інформацією у процесі читання та письма

Технологія РКМЧП включає різні методи та прийоми, що застосовуються як на певному етапі уроку, так і як стратегія ведення уроку загалом. Особливістю педагогічної технології є те, що учень у процесі навчання самостійно конструює цей процес, виходячи з реальних і конкретних цілей, самостійно відстежує напрямки свого розвитку, визначає кінцевий результат. З іншого боку, використання цієї стратегії спрямовано на розвиток навичок усвідомленої роботи з інформацією. Практично в будь-якій педагогічній ситуації можна звертатися до РКМЧП і працювати з учнями будь-якого віку (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Зміст і структура діяльності, спрямованої на формування читацької грамотності (за методикою РКМЧП)

Стадії / Компоненти	Перша стадія	Друга стадія	Третя стадія
	ВИКЛИК	**ОСМИСЛЕННЯ**	**РЕФЛЕКСІЯ**
Мета	Актуалізація та узагальнення наявних в учня знань з даної теми чи проблеми; забезпечення стійкого інтересу до теми, що вивчається, мотивація учня до навчальної діяльності; формулювання питань, на які хотілося б отримати відповіді; активізація учня до отримання інформації на уроці та в процесі самостійного навчання	Надання нової інформації, її осмислення; порівняння з уже наявними знаннями; пошук відповіді на питання	Цілісне осмислення, узагальнення отриманої інформації; засвоєння нового знання, нової інформації учнем; формування в кожного з учнів власного ставлення до матеріалу, що вивчається.
Зміст діяльності учнів	*Що я знаю з цієї проблеми?* Відбувається актуалізація наявних знань з оголошеної теми, тобто ще до знайомства з текстом (під текстом розуміється і письмовий текст, і виклад педагога, і відеоматеріал) учень починає розмірковувати щодо конкретного матеріалу, включаються механізми мотивації, визначаються завдання	*Що хочу дізнатися?* Ознайомлення з новою інформацією, пошук відповідей (що хочу знати); відбувається безпосередня робота з текстом – читання, яке супроводжується діями учня: маркуванням із використанням значків, складанням таблиць, пошук відповідей на поставлені в першій частині уроку питання та ін. внаслідок цього учні отримують нову інформацію, порівняння нових і наявних знань, систематизація отриманих даних; формування усвідомленого сприйняття тексту.	*Що дізнався?* Підсумовування та систематизація нової інформації, її оцінка; узагальнення інформації, зростає роль письма, яке допомагає розібратися в матеріалі, поміркувати над прочитаним, висловити нові гіпотези
Основні методичні прийоми	*Прийоми:* «Прогнозування», «Дерево передбачень», «Глосарій», «Кошик» ідей»,	*Прийоми:* «Читання із зупинками», «Коментоване читання»,	*Прийоми:* «Кластер», «Тонкі та товсті питання», «Знаю, дізнався, хочу дізнатися»,

	«Упорядкування кластера», «Чи вірите ви, що…»	Прийом ІНСЕРТ (від англ. I – interactive; N – noting; S – system; E – effective; R – reading; T – thinking) («Примітки на полях»), «Читання із зупинками», «Кластер», «Тонкі та товсті питання», «Знаю, дізнався, хочу дізнатися».	«Сінквейн», «Створення вікторини», «Логічний ланцюжок».

Аналіз інформації, поданої в таблиці 1, дозволяє зробити висновок про системно-діяльнісний підхід до побудови уроків на основі зазначених технологій. Робота на уроці ведеться відповідно до трьох етапів роботи з інформацією, текстом; застосовуються різноманітні методичні прийоми та стратегії, створені задля організації активної діяльності дітей із формування читацьких умінь. Робота з цими технологіями дозволяє вчителю проявити творчість, професіоналізм та досягти запланованих предметних і метапредметних результатів.

Окрім того, технології спрямовані на те, щоб зацікавити учня, пробудити в ньому дослідницьку, творчу активність, задіяти вже наявні знання, потім створити умови для осмислення нового матеріалу і, нарешті, допомогти йому узагальнити та творчо переробити отримані знання. Побудований у такий спосіб процес навчання приносить задоволення і учневі, і вчителю.

Наведемо приклади найефективніших прийомів, які можна використовувати для формування читацьких умінь у молодших школярів.

На *першому етапі уроку* застосовується прийом «Прогнозування» (антиципація) майбутнього читання (Медведєва, & Зубен, 2014, с. 193). Дітям даються завдання: спрогнозувати текст (його спрямованість) за назвою, за поданою перед текстом ілюстрацією, за початком твору або за уривком із твору (Кириленко, Барнич, & Мамчич, 2021). Обов’язково враховується попередній читацький досвід школярів. Можна використати загадку, розгадка якої («ключик для розуміння») буде відкрита на уроці під час роботи над новим матеріалом (Іванова, 2020). Визначаємо тему в

різний спосіб. Наприклад, працюємо з виставкою книг, використовуємо опорні слова, початок речень, практичну роботу тощо. Сучасні підручники пропонують учням багато завдань на прогнозування. Так, у підручнику О. Вашуленко (2020) «Українська мова та читання» для 3 класу до казки «Найцінніший подарунок» дітям пропонується завдання за заголовком і ілюстрацією до твору спрогнозувати, який саме подарунок є найціннішим (с. 26).

Прийом «Дерево передбачень» – учні фіксують свої припущення на листочках дерева.

Прийом «Глосарій» передбачає повторення словника за темою тексту, ознайомлення дітей із назвою тексту, вчитель подає список слів і пропонує відзначити ті слова, які можуть бути пов'язані з текстом. Після прочитання тексту учні знову повертаються до даних слів, аналізують значення слів, які є у тексті, та спосіб їх вживання. Так створюється установка на плідну роботу. Тема та мета уроку усвідомлюються дітьми, стають для них близькими й зрозумілими. Завершується етап постановкою завдання: «Прочитаємо текст, проведемо діалог з автором, перевіримо наші припущення». У такий спосіб включається механізм очікування, передбачення, проєктування подій.

Провідні прийоми роботи на *другому етапі*: діалог з автором через текст, коментоване читання, бесіда, читання із зупинками, виокремлення ключових слів тощо.

Прийом «Читання із зупинками» використовується для розповідного тексту. Під час зупинок дітям ставляться питання, спрямовані на перевірку розуміння, на прогноз змісту наступного уривку. Наприклад: «Вранці було багато чудес: (цікаво, яких чудес?)», «Як, на вашу думку, розвиватиметься сюжет далі?», «А що буде далі?».

Прийом «Коментоване читання». Текст читають діти, а коментує його вчитель, який виступає в ролі кваліфікованого читача. Однак, якщо в ході коментаря вчителя діти висловлюють цікаві, мотивовані текстом судження, їх не можна залишати поза увагою. Для словникової роботи можна використати двочастинну таблицю: у перший стовпчик діти виписують слова, значення яких хотіли б дізнатися, а в другий – їх значення.

Прийом ІНСЕРТ («Примітки на полях») використовується для інформаційно-насичених текстів. Під час читання тексту діти позначають олівцем на полях спеціальні знаки маркування: «v» – те, що відомо учневі; «+» – нова інформація; «?» – те, що залишилося незрозумілим, вимагає додаткових відомостей, «–» – про що він думав інакше. Можна використовувати 2-4 значки. Цей прийом вимагає від учня активного та уважного читання. Робота завершується обговоренням змісту тексту та аналізом виконання завдань.

Третій етап – найбільш творчий, особливо улюблений учнями. Проводяться бесіди, дискусії щодо виявлення основної ідеї тексту. Дуже важливим є повторне звернення до назви твору (розкрити його зв'язок з темою, головною думкою автора) та ілюстрацій: «Який саме фрагмент тексту проілюстрував художник (а може, це ілюстрація до всього тексту в цілому)? Чи точний художник у деталях? Чи збігається його бачення з вашим?»

Актуальними є творчі завдання, що спираються на будь-яку сферу читацької діяльності учнів (емоції, уяву, осмислення змісту, художньої форми тощо): проілюструй, вигадай, придумай. Наприклад, дітям пропонується написати аналог казки. Для підготовчої роботи використовується таблиця-опора, у першій колонці якої подано питання: Хто герой твору? Який він? Що робить? Що робити не може? Про що мріяв? Кому та як допоміг? Хто врятував? тощо. Дітям пропонується заповнити таблицю та з допомогою складеної таблиці придумати свою казку.

Прийом «Кластер» або, як люблять називати його діти, «Павучок» використовується на всіх етапах уроку: на першій стадії – для стимулювання розумової діяльності; на другій – для структурування навчального матеріалу; на третій – для підбиття підсумків того, що учні вивчили. Ним можна скористатися як стратегією уроку загалом. Цей прийом дозволяє охопити велику кількість інформації та унаочнити її.

Велику увагу необхідно приділяти прийомам, які формують уміння працювати з питаннями. Тільки учні, які запитують, по-справжньому думають і прагнуть знань. Для розвитку вміння ставити запитання, наприклад, з учнями 1 класу важливо використовувати різні вправи: поставити запитання тому, хто зображений; відповісти, які питання міг би поставити тобі той, хто зображений на малюнку. Активізують дітей такі вправи: виправлення помилок,

неточностей у питанні, відновлення в питанні пропущених слів, відновлення деформованого питання, вибір питань, що відповідають тексту (тобто виключити зайві питання), складання питання, відповідь на яке буде у певній пропозиції (назвати номер пропозиції).

Продуктивним є прийом «Тонкі та товсті питання» технології РКМЧП, де «тонкі» питання вимагають короткої, однозначної відповіді, «товсті» питання – роздуми та міркування. Діти мають сформулювати питання для однокласників, їм пропонуються приклади ключових слів питань. *«Тонкі»* питання: Хто...? Що...? Коли...? Може...? Буде...? Чи міг...? Як звали...? Чи було...? Чи правильно...? *«Товсті»* питання: Дайте три пояснення, чому...? Поясніть, чому…? Чому ви думаєте (вважаєте)...? У чому відмінність…? Припустіть, що буде, якщо…? Що, якщо…? Чи згодні ви…? Другий варіант: питання формулює та ставить учитель, а учні вчаться диференціювати, до якої категорії ставиться питання, і правильно відповідати. Така робота сприяє розвитку мислення та уваги учнів, а також розвиває вміння створювати складні запитання, що вимагають аналізу тексту, та формулювати відповіді.

Систематичне використання представлених прийомів і методів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу учнями, а головне, – опановувати прийоми, які можуть бути застосовані як у навчальних, так і життєвих ситуаціях, тобто сформувати в них універсальні навчальні дії. Застосування технології РКМЧП сприяє підвищенню рівня читацької грамотності, що є базовою навичкою функціональної грамотності молодшого школяра.

Висновки. Отже, застосування продуктивних технологій сприяє ефективній організації роботи на уроках мовно-літературної освітньої галузі з формування читацької грамотності, забезпечує розвиток у молодших школярів навичок мислення та рефлексії, сприяє підвищенню результатів навчання. Формування читацької грамотності дітей відбувається за умов постійного розширення освітніх і виховних можливостей таких уроків. Вміння грамотно читати, адекватно сприймати отриману інформацію, осягати зміст тексту є базовим для молодших школярів.

Перспективами подальших досліджень можуть бути проблеми інтеграції на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Список використаної літератури

Вашуленко, М. С., Васильківська, Н. А., Дубовик, С. Г. (2020). *Українська мова та читання:* підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (Ч. 1). Київ: Освіта.

Вашуленко, О. (2020). Особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі. В кн. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи:* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 24-27). Умань.

Горбунова, Л. (2019). Урок літературного читання, 2 клас. *Початкова школа,* 6, 43-47.

Державний стандарт початкової освіти. (2018). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Дика, Н. М., Глазова, О. П. (2019). Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка,* 12 (1), 27-31.

Іванова, Л. (2020). Система вправ з удосконалення техніки читання. *Початкова освіта,* 18, 1-4.

Кириленко, О. С., Барнич, О. В., Мамчич, О. Б. (2021). Практичний аспект формування навичок 4К на уроках читання в НУШ. *Інноваційна педагогіка,* 32(2), 29-32.

Кодлюк, Я., Одинцова, Г. (2022). Формування у молодших школярів усвідомленого читання засобами навчальних текстів підручника. В кн. *Слово. Стратегії. Інновації:* колективна монографія (с. 6-62). Тернопіль: Осадца Ю. В.

Кроуфорд, А., Саул, В., Метьюз, С., Макінстер, Д. (2006). *Технології розвитку критичного мислення учнів.* Київ: Плеяди.

Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Горох, В. (2019). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти. Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf

Медведєва, С. О., Зубен, О. В. (2014). Методологічні засади навчання антиципованому читанню. В кн. *Сучасні лінгвістичні парадигми:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (с. 190-194). Горлівка: Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Савченко, О. (2017). Розуміння молодшими школярами літературних творів: сутність процесу і засоби формування. *Початкова школа,* 8, 6-12.

Семеног, О., Плужнік, Ю. (2022). Формуємо читацьку грамотність: з досвіду роботи в літній школі «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів – 2022». В кн. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу:* матеріали VI Міжнар. наук. конф. (с. 247-252). Київ.

Семеног, О. М. (2023). Формування читацької грамотності учнів: від теорії до практики. *Українські студії в європейському контексті,* 6, 108-121. Взято з http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Semenog2023108. pdf.

Старагіна, І. П., Терещенко, В. М., Панченков, А. О. (2020). *Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання:* навч.-метод. посіб. Харків: Соняшник.

Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія»: Розпорядження КМУ від 3 березня 2023 року № 190-р. (2023). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text

Anna Tovkanets

TECHNOLOGIES OF PRODUCTIVE READING IN THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S READING LITERACY IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATIONAL BRANCH

The article deals with the problem of forming pupils' reading literacy in the lessons of language and literature educational branch in primary school. The student's reading competence is defined as a set of educational elements, which is manifested in the possession of a system of literary knowledge, skills and abilities, experiences, emotional and value orientations, personal beliefs and the ability to use them to learn about the surrounding reality, satisfy cognitive, aesthetic, and self-educational needs. The technology for developing critical thinking through reading and writing is presented as a holistic system that forms skills in working with information while reading and writing. It is emphasized that the technology of developing critical thinking through reading and writing uses various methods and techniques applied at a specific stage and as a strategy for conducting the lesson in general. The peculiarities of this pedagogical technology are revealed, which consist in the fact that the student in the process of learning constructs this process himself, based on realistic and specific goals, monitors the directions of his development, determines the final result; the work in the classroom is conducted following the three stages of working with information and text; various methodological techniques and strategies are used to organize the active work of children to form reading skills. It is concluded that the systematic use of the presented techniques and methods allows achieving the following results: students learn better the educational material, and most importantly, they master the techniques that they can apply in educational and life situations. The use of productive reading technologies helps to increase the level of reading literacy, which is a key skill of functional literacy for younger schoolchildren. The use of productive technologies contributes to the efficient organization of work in the language and literature education lessons on the development of reading literacy, ensures the development of thinking and reflection skills in younger students, and contributes to learning outcomes improvement.

Keywords: *primary school student; language and literature educational branch; reading literacy; reading competence; methods of productive reading; methodological techniques; teaching the Ukrainian language.*

References

Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. (2018). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

Dyka, N. M., & Hlazova, O. P. (2019). Formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv: mizhnarodnyi metodychnyi dosvid [Formation of students' reading competence: international methodological experience]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy],* 12(1), 27-31 [in Ukrainian].

Horbunova, L. (2019). Urok literaturnoho chytannia, 2 klas. [Literary reading lesson, 2nd grade], *Pochatkova shkola [Elementary school],* 6, 43-47 [in Ukrainian].

Ivanova, L. (2020). Systema vprav z udoskonalennia tekhniky chytannia [A system of exercises to improve reading technique]. Pochatkova shkola [Elementary school], 18, 1-4 [in Ukrainian].

Kodliuk, Ya., & Odyntsova, H. (2022). Formuvannia u molodshykh shkoliariv usvidomlenoho chytannia zasobamy navchalnykh tekstiv pidruchnyka [Formation of conscious reading in younger schoolchildren using educational texts from a textbook]. In. *Slovo. Stratehii. Innovatsii [Word. Strategies. Innovations]*: kolektyvna monohrafiia (pp. 6-62). Ternopil: Osadtsa Yu. V. [in Ukrainian].

Krouford, A., Saul, V., Metiuz, S., & Makinster, D. (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv [Technologies for developing students' critical thinking]*. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].

Kyrylenko, O. S., Barnych, O. V., & Mamchych, O. B. (2021). Praktychnyi aspekt formuvannia navychok 4K na urokakh chytannia v NUSh [Practical aspect of forming 4K skills in reading lessons at NUSh]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy],* 32(2), 29-32 [in Ukrainian].

Mazorchuk, M., Vakulenko, T., Tereshchenko, V., Bychko, H., Shumova, K., & Horokh, V. (2019). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National report on the results of the international study of the quality of education PISA-2018]*. Kyiv: Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf [in Ukrainian].

Medvedieva, S.O., & Zuben, O.V. (2014). Metodolohichni zasady navchannia antytsypovanomu chytanniu [Methodological principles of teaching anticipatory reading]. In *Suchasni linhvistychni paradyhmy [Modern linguistic paradigms]*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 190-194). Horlivka: Horlivskyi instytut inozemnykh mov DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].

Savchenko, O. (2017). Rozuminnia molodshymy shkoliaramy literaturnykh tvoriv: sutnist protsesu i zasoby formuvannia [Understanding of literary works by younger schoolchildren: the essence of the process and means of formation]. *Pochatkova shkola [Elementary school],* 8, 6-12 [in Ukrainian].

Semenoh, O. M. (2023). Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv: vid teorii do praktyky [Formation of students' reading literacy: from theory to practice]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti [Ukrainian Studies in the European Context]*, 6, 108-121. Retrieved from http://obrii.org.ua/usec/storage/article/ Semenog2023108.Pdf [in Ukrainian].

Semenoh, O., & Pluzhnik, Yu. (2022). Formuiemo chytatsku hramotnist: z dosvidu roboty v litnii shkoli «Ievropeiska yakist navchannia dlia krashchoi uspishnosti uchniv – 2022» [We form reading literacy: from the experience of working at the summer school «European quality of education for better student success – 2022»]. In *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2022: vyklyky i perspektyvy v umovakh turbulentnosti svitu [Comparative Pedagogical Studies and International Education – 2022: Challenges and Prospects in a Turbulent World]:* materialy VI Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii (pp. 247-252). Kyiv [in Ukrainian].

Starahina, I. P., Tereshchenko, V. M., & Panchenkov, A. O. (2020). *Nova Ukrainska Shkola: rozvytok chytatskoi kompetentnosti v uchniv pochatkovoi shkoly v systemi intehrovanoho navchannia [New Ukrainian School: Development of Reading Competence in Primary School Students in the Integrated Education System]*: navch.-metod. posib. Kharkiv: Soniashnyk [in Ukrainian].

Stratehiia rozvytku chytannia na period do 2032 roku «Chytannia yak zhyttieva stratehiia» [Reading Development Strategy for the Period Until 2032 "Reading as a Life Strategy"]: Rozporiadzhennia KMU vid 3 bereznia 2023 roku № 190-r (2023). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text [in Ukrainian].

Vashulenko, M. S., Vasylkivska, N. A., & Dubovyk, S. H. (2020). *Ukrainska mova ta chytannia [Ukrainian language and reading]:* pidruch. dlia 3 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity: (P. 1). Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

Vashulenko, O. (2020). Osoblyvosti roboty z naukovo-khudozhnimy tekstamy na urokakh literaturnoho chytannia v pochatkovii shkoli [Features of working with scientific and artistic texts in literary reading lessons in elementary school]. In *Modernizatsiia osvitnoho seredovyshcha: problemy ta perspektyvy [Modernization of the educational environment: problems and prospects]:* materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 24-27). Uman [in Ukrainian].

Одержано 05.03.2025 р.

УДК 378.011.3-057.175:378.6:61:378.147
DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331659

Катерина Новікова, *м. Слов'янськ-Дніпро*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6675-4513

СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна медична освіта зазнає трансформацій, зумовлених необхідністю підготовки фахівців, здатних поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Впровадження змішаного навчання поєднує традиційні та цифрові технології, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Аналіз зарубіжного досвіду демонструє позитивний вплив цього підходу на підготовку лікарів. Визначено сутність готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до діяльності в умовах змішаного навчання та її компоненти (когнітивний, мотиваційний, операційний та рефлексивний). Акцентовано, що успішна реалізація змішаного навчання потребує модернізації ресурсів і розвитку цифрових інструментів.

Ключові слова: *вища медична освіта; готовність до змішаного навчання; компоненти готовності до змішаного навчання; викладачі вищих медичних навчальних закладів; підготовка фахівців.*

Постановка проблеми. Розвиток медичної освіти вимагає адаптації до нових викликів, зокрема впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Змішане навчання поєднує традиційні методи з онлайн-інструментами, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Однак його успішна реалізація значною мірою залежить від рівня підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти. Сучасний педагог має володіти не лише професійними знаннями та навичками, а й цифровою компетентністю, методичною гнучкістю та здатністю адаптуватися до змінних умов навчання. Водночас постає проблема формування готовності викладачів до роботи в умовах змішаного навчання, що вимагає комплексного підходу, модернізації освітніх ресурсів та розвитку відповідних компетентностей.

© К. Новікова, 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності є актуальним у сучасних умовах освіти. Дослідження в цій сфері охоплюють як теоретичні засади, так і практичні підходи до розвитку професійних компетентностей. Різні аспекти готовності педагогів до професійної діяльності, її сутність і структуру вивчають І. Гаврик (2006), С. Кравець (2017), А. Линенко (1996) та ін.

Сучасний освітній процес невід'ємно пов'язаний із цифровими технологіями. Так, Міністерство освіти і науки України у своїх рекомендаціях 2020 року зазначає важливість інтеграції онлайн- та офлайн-компонентів у навчальному процесі (*Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання…, 2020*). Як зазначається у збірнику наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців», «впровадження новітніх технологій сприяє підвищенню якості освіти, формуванню професійних компетенцій та підготовці педагогів до викладання в цифровому середовищі» (Гуревич, 2023, с. 161). G. Ottestad та M. Kelentrić (2014) розглядають концепцію професійної цифрової компетентності, що передбачає здатність педагогів ефективно використовувати цифрові інструменти в освітньому процесі. Предметом наукового пошуку І. Воротникової (2022), О. Рязанцевої (2016), J. Smith і R. Johnson (2020) та багатьох інших є специфіка організації дистанційного та змішаного навчання в закладах вищої освіти, зокрема й у медичних університетах (Л. Ковтун, Т. Маганова, Н. Сухоставець (2023), С. Кусій, Л. Драчук (2023), А. Михайлова (2022), Н. та О. Наливайки (2021), М. Жукова, О. Ткаченко, О. Коковська, І. Міщенко (Zhukova, Tkachenko, Kokovska, & Mishchenko, 2023) та ін.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про використання комплексного підходу до професійної освіти фахівців, що включає традиційні методики, цифрові технології та інноваційні підходи. Проте процес формування готовності викладачів вишів медичної галузі до роботи в умовах поєднання онлайн- та офлайн-освіти не було предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначити сутність і компоненти готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до діяльності в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів. Теоретичний аналіз, системно-генетичний і логіко-педагогічний методи дозволили визначити сутність і компоненти готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до діяльності в умовах змішаного навчання. Контент-аналіз застосовувався для уточнення понятєво-категоріального апарату. Історико-ретроспективний і хронологічний аналізи дали змогу простежити еволюцію підходів до професійної підготовки викладачів. Історико-структурні методи сприяли дослідженню змін у навчальному процесі під впливом цифрових технологій. Поєднання цих методів дозволило комплексно розглянути особливості організації змішаного навчання у медичних закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Однією з ключових вимог до викладача вищої медичної школи, який має успішно адаптуватися до сучасних реалій професійної діяльності в системі вищої медичної освіти України, є його готовність до здійснення педагогічної діяльності в умовах змішаного навчання. Протягом історичного розвитку та накопичення суспільного досвіду уявлення про готовність викладачів медичних закладів вищої освіти зазнавали змін. Сучасний підхід до цього поняття ґрунтується на інтегральному характері освіти та охоплює багатовимірний зміст, що відображає готовність із різних позицій: педагогічної, професійної, діяльнісної та психологічної.

Однозначної думки щодо визначення поняття готовності серед вітчизняних дослідників не існує. За твердженням А. Линенко, готовність слід розуміти як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування (Линенко, 1996, с. 56). На думку О. Пєхоти, під готовністю до професійного саморозвитку слід розуміти складноструктуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя. І. Гаврик (2006) готовність до інноваційної професійної діяльності розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зав'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя (с. 46).

Аналіз наукових досліджень свідчить, що ключовим критерієм для всебічного розвитку та реалізації професійних функцій викладача закладу вищої медичної освіти є сформованість його готовності до професійної діяльності. Здатність педагогічного фахівця ефективно працювати в умовах освітнього процесу, зокрема у форматі змішаного навчання, визначається наявністю спеціалізованих знань і розвитком високого рівня професійних компетентностей.

Цифрова компетентність викладача закладів вищої медичної освіти передбачає його готовність до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі, що включає вміння аналізувати, шукати та трансформувати інформацію, оволодівати необхідними навичками у сфері цифрових технологій, а також проєктувати й створювати цифрові навчальні ресурси для забезпечення ефективного та інтерактивного освітнього процесу. Крім того, викладач має бути здатним обирати й застосовувати відповідні цифрові технології (Ottestad, & Kelentrić, 2014), що є надзвичайно важливим у сучасних умовах освіти.

У науковій літературі поняття «готовність» розглядають як передумову цілеспрямованої діяльності та особливий психологічний стан, що забезпечує успішне виконання викладачем своїх професійних обов'язків. Готовність включає ефективне застосування накопиченого досвіду, особистісних якостей, знань і вмінь, а також здатність адаптувати свою діяльність у разі виникнення непередбачених труднощів, що є ключовим аспектом професійної компетентності.

Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, Н. Костенко, А. Слободянюк, аналізуючи різні підходи до визначення поняття «готовність до професійної діяльності», розглядають її як багатовимірне та цілісне особистісне утворення. До його структури вони включають морально-вольові якості, соціально значущі мотиви, практичні вміння та навички, знання про професію, загальнотрудові компетентності, а також психологічні функції та здібності, необхідні для здійснення професійної діяльності (Гуревич та ін., 2023, с. 161)

За даними літературної розвідки зазначені вище вчені в науковій практиці підтверджують існування декількох термінів, що є тотожними з терміном «готовність», які активно використо-

вуються в сучасному освітньому процесі. Основний перелік термінів і їхнє визначення наведено в таблиці 1. Зазначають, що поняття «готовність» використовується як універсальний термін, що поєднує всі перелічені вище поняття воєдино (Гуревич та ін., 2023, с. 161).

Таблиця 1.

Результати термінологічного аналізу

Терміни	Визначення
Підготовленість	притаманно будь-якому результату підготовки, відноситься до окремих проявів діяльності
Компетентність	відображає рівень професійних знань, ступінь їхньої актуалізації в конкретній діяльності, є аспектною характеристикою готовності
Майстерність	означає рівень ефективності своєї діяльності
Уміння	підкреслюється операційний аспект діяльності – знання та дотримання стандартів виконання професійних дій у певній послідовності та взаємозв'язку
Професіоналізм	встановлює ідеальний статус суб'єкта діяльності відповідно до оптимальних соціальних вимог, володіння спеціальністю

Дослідниками (Гуревич та ін., 2023, с. 161) представлено основні терміни, які, на їх думку, об'єднує поняття «готовність» (перелік термінів наведено нижче у таблиці 2).

Таблиця 2.

Характеристики поняття «готовність»

Терміни	Визначення
Предметність	готовність до чогось
Аспектність	за складом компонентів, їх властивостей
Цілісність	як система
Репрезентативність	представництво функцій адекватних професійної діяльності

О. Рязанцева (2016) вважає, що надзвичайно важливою складовою є психологічний погляд на поняття готовності. На цьому підґрунті доцільним є виокремлення таких аспектів готовності до діяльності: операційний, мотиваційний, соціально-психологічний, психофізіологічний. Характеристики кожного аспекту, який виділяє дослідниця, відображено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Аспекти готовності до діяльності

Аспект	Визначення
Операційний	володіння певним набором способів дій, знань, умінь і навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності
Мотиваційний	система спонукань людини щодо цієї діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо)
Соціально-психологічний	рівень розвитку комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.
Психофізіологічний	готовність систем організму діяти в даному напрямі

Тож, зважаючи на зазначені вище обставини, поняття «готовність» проявляється як індивідуальна властивість кожного викладача, а до самоосвітніх дій кожну особистість спонукає стимуляція певних сфер, спрямованих на досягнення усвідомленого результату. С. Кравець (2017) виділяє індивідуально-психологічну, когнітивно-пізнавальну, потребнісно-мотиваційну та діяльнісно-поведінкову сфери і говорить про те, що саме вони спонукають людину до персонального саморозвитку особистості (с. 57-59).

Спираючись на все сказане вище, можна зробити висновок, що «готовність майбутніх викладачів закладів вищої медичної освіти до роботи в умовах змішаного навчання» – це сукупність якостей особистості, необхідних для успішної роботи в умовах змішаного навчання у закладі вищої медичної освіти, яка включає: фундаментальні знання про зміст, умови та методи реалізації змішаного навчання в закладах вищої медичної освіти; розвиток особистісних характеристик і рис, що сприяють професійному, відповідальному та творчому виконанню своїх обов'язків в умовах змішаного навчання в закладах вищої медичної освіти, та необхідний рівень цифрової обізнаності.

Слід відзначити, що всесвітня пандемія, воєнний стан та енергетична криза значно ускладнили організацію освітнього процесу, що зумовило необхідність упровадження онлайн-технологій та спеціальних методичних підходів, які сприяють інтеграції традиційного та дистанційного навчання. Відповідно, сучасна система освіти потребує ефективних форм взаємодії між студентами та викладачами, зокрема через змішане навчання

(*Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання…,* 2020). У зв'язку з цим одним із найважливіших інструментів реалізації освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти є цифрові інформаційно-комунікаційні технології.

Сучасний викладач повинен мати належний рівень цифрової компетентності для забезпечення якісного освітнього процесу. Зокрема, викладач закладу вищої медичної освіти має володіти навичками пошуку, аналізу та обробки інформації, а також умінням ефективно відбирати, структурувати й інтегрувати її в навчальний процес.

В умовах змішаного навчання викладачі повинні вміло підбирати індивідуальні освітні траєкторії для кожного здобувача та сприяти розвитку їхньої мотивації до безперервного самовдосконалення й самонавчання. Важливим чинником, що впливає на готовність викладачів до роботи в такому форматі, є мотиваційна складова, яка відображає систему базових мотивів, формує певну ієрархію цінностей і визначає професійну орієнтацію особистості.

На основі аналізу наукової літератури ми виокремили основні компоненти структури готовності викладачів закладів вищої медичної освіти до роботи в умовах змішаного навчання: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний та інтерактивний.

Мотиваційний компонент відображає сукупність стійких професійних мотивів, позитивне ставлення до змішаного навчання, прагнення вдосконалювати знання у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, оволодівати сучасними методами викладання та розвивати внутрішню мотивацію до вирішення нестандартних освітніх завдань.

Когнітивний компонент охоплює систему знань, уявлень і поглядів, що формують індивідуальний підхід викладача до організації освітнього процесу. Він включає психолого-педагогічні та фахові знання, необхідні для ефективного використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ та успішного проєктування навчального процесу.

Діяльнісний компонент характеризує практичні навички та вміння викладача у сфері цифрових технологій. Він включає здатність ефективно застосовувати сучасні освітні інструменти,

організовувати інтерактивну взаємодію зі студентами та адаптувати навчальні стратегії відповідно до умов змішаного навчання.

Рефлексія є ключовим елементом структури готовності викладачів закладів вищої медичної освіти до роботи в умовах змішаного навчання. Вона слугує основою для самопізнання та самооцінки, допомагаючи викладачам аналізувати власну професійну діяльність, визначати її сильні та слабкі сторони, а також знаходити шляхи вдосконалення. Як зазначають дослідники (Кусій, Драчук, 2023), рефлексія відіграє важливу роль у педагогічній підготовці викладачів, сприяючи їх професійному зростанню та підвищенню ефективності викладання.

У контексті змішаного навчання рефлексія допомагає оцінити ефективність використання цифрових технологій, обрати оптимальні методи та підходи для взаємодії зі студентами, а також удосконалювати освітній процес відповідно до сучасних викликів. О. Мирошник (2018) наголошує на значенні педагогічної рефлексії як «системної професійної властивості особистості, яка забезпечує усвідомлення та регуляцію всіх складових професійної діяльності» (с. 153), дозволяє викладачам аналізувати власний досвід й адаптувати стратегії навчання до змінюваних умов освітнього процесу.

З огляду на викладене вище, можна стверджувати, що технологічна складова підготовки викладачів вищих медичних навчальних закладів до роботи в умовах змішаного навчання включає засвоєння сучасних методик, прийомів і засобів. Це забезпечує створення та впровадження технологій змішаного навчання, зокрема розвиток навичок використання цифрових інструментів, вміння планувати, організовувати та поступово спрямовувати освітній процес до досягнення поставлених цілей.

Інтерактивний компонент структури готовності викладачів до роботи в умовах змішаного навчання відіграє важливу роль у формуванні ефективного освітнього процесу. Він сприяє розвитку комунікативних навичок здобувачів вищої медичної освіти, стимулює їхню співпрацю, встановлення емоційних зав’язків, а також підвищує мотивацію до самоосвіти та творчого самовираження. Інтерактивне навчання активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, що позитивно впливає на їхнє особистісне і професійне зростання. Як показали результати дослідження,

інтерактивний компонент готовності передбачає постійну активну взаємодію між викладачами та студентами в процесі змішаного навчання. Такий підхід дозволяє обмінюватися знаннями, досвідом й інформацією, що сприяє досягненню освітніх цілей.

Змішане навчання у закладах вищої медичної освіти відкриває можливості для поєднання традиційних методів викладання з дистанційними технологіями, забезпечуючи комфортну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу. Використання цифрових інструментів та інтернет-ресурсів створює сприятливе інформаційне середовище, що дозволяє зберегти ефективність навчання та підтримати безпосереднє спілкування між викладачами і здобувачами освіти.

Висновки. На основі викладеного вище можна зробити висновок, що готовність викладачів медичних закладів вищої освіти до діяльності в умовах змішаного навчання є інтегративним утворенням, що поєднує професійні знання, цифрову компетентність, методичну гнучкість та психологічну готовність до змін. Вона охоплює такі структурні компоненти: когнітивний (знання про змішане навчання, методи та технології його реалізації), мотиваційний (позитивне ставлення до нових форматів навчання, прагнення до професійного розвитку), діяльнісний (вміння застосовувати цифрові технології та інтерактивні методики), рефлексивний (аналіз власної діяльності та вдосконалення підходів до навчання).

Ефективність змішаного навчання значною мірою залежить від рівня сформованості готовності викладачів до його впровадження. Важливими умовами розвитку цієї готовності є модернізація освітніх ресурсів, удосконалення професійної підготовки педагогів та їхня адаптація до нових освітніх реалій.

Перспективи подальших досліджень охоплюють удосконалення механізмів формування цифрової компетентності викладачів та розробку ефективних методик її розвитку. Важливим напрямом є аналіз мотиваційних факторів, що впливають на готовність викладачів до змішаного навчання, та пошук шляхів їхнього посилення. Доцільно дослідити вплив інтерактивного компонента на якість освітнього процесу та рівень залученості студентів. Окрім цього, варто зосередитися на створенні моделей змішаного навчання, адаптованих до потреб медичної освіти.

Список використаної літератури

Воротникова, І. П. (Ред.). (2022). *Дистанційне та змішане навчання як засіб реалізації індивідуальної траєкторії професійного зростання педагога:* монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Гаврик, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності.* (Дис. д-ра пед. наук). Харків.

Гуревич, Р.С., Коношевський, Л.Л., Коношевський, О.Л., Костенко, Н.І., Слободянюк, А.А. (2023). Розвиток готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах змішаного навчання. В кн. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. праць (Вип. 70, с. 155-175). Вінниця: ТОВ «Друк плюс».

Ковтун, Л., Маганова, Т., Сухоставець, Н. (2023). Інноваційні підходи до навчання в медичних ЗВО України у сфері електронної системи охорони здоров'я (eHealth). *Перспективи та інновації науки,* 13 (31), 706-717. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-706-718

Кравець, С. Г. (2017). Розвиток готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до впровадження дистанційного навчання кваліфікованих робітників. В кн. *Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті:* збірник матеріалів І Всеукр. веб-конф. (с. 57-59). Київ: ТОВ «СК ГРУП Україна».

Кусій, С. В., Драчук, Л. Г. (2023). Рефлексивні підходи до педагогічної підготовки викладачів у медичних закладах освіти. *Науковий вісник педагогічних студій*, 4, 45-48.

Линенко, А. Ф. (1996). *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності.* (Дис. д-ра пед. наук). Київ: Інститут педагогіки АПН України.

Мирошник, О. Г. (2018). Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя. *Психологія і особистість,* 1 (13), 149-160.

Михайлова, А. Г. (2022). Використання технології змішаного навчання на практичних заняттях з біологічної хімії в медичному вузі. В кн. *The newest problems of science and ways to solve them*: The XXX International Scientific and Practical Conference, August 02–05 (с. 166-171). Helsinki. Взято з chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2022/08/The-newest-problems-of-science-and-ways-to-solve-them.pdf

Наливайко, Н., Наливайко, О. (2021). Змішане навчання в медичних закладах вищої освіти. *Educological Discourse,* 32, 1, 101-111. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.7

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 24.06.2020 р. № 1/9-344. (2020). Взято з https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf

Рязанцева, О. В. (2016). Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. В кн. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць (Вип. 55, с. 64-73). Харків: Видавець Рожко С. Г.

Ottestad, G., & Kelentrić, M. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy,* 9 (4), 224-249.

Smith, J., & Johnson, R. (2020). *Teaching in a blended learning environment: Reflective practices for educators*. New York: Springer.

Zhukova, M., Tkachenko, O., Kokovska, O., & Mishchenko, I. (2023). Blended learning in a medical education system under war time conditions in Ukraine: approaches and methods. *Health & Education,* 4, 257-261. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2023.4.37

Kateryna Novikova

THE ESSENCE AND COMPONENTS OF THE READINESS OF MEDICAL HIGHER EDUCATION TEACHERS FOR ACTIVITY IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

Blended learning is becoming an integral part of modern higher education, including medical institutions, where the combination of traditional and digital teaching methods significantly enhances the quality of professional training. The readiness of medical educators to work in blended learning conditions is a key factor in ensuring the effectiveness of the educational process. This article examines the essence of readiness for blended learning and defines its main components, considering specific challenges and demands of medical education.

The research identifies cognitive, motivational, operational, and reflective components of readiness. The cognitive component includes knowledge of digital technologies, modern pedagogical approaches, and strategies for integrating online and offline teaching. The motivational component reflects the educator's willingness and interest in adapting to new educational formats, ensuring a high level of student engagement. The operational component is characterized by practical skills in using digital tools, designing interactive educational materials, and implementing innovative teaching methods. The reflective component involves self-assessment and continuous improvement, enabling educators to adapt to the evolving educational environment.

The study also highlights the challenges medical educators face in transitioning to blended learning, such as the need for advanced digital competencies, time management difficulties, and maintaining student motivation in an online environment. The importance of institutional support, professional development programs, and collaborative practices in fostering teachers' readiness is emphasized.

The findings contribute to the development of strategies for improving medical educators' readiness for blended learning, ensuring that they can effectively integrate innovative teaching methods into their practice. This research is particularly relevant in the context of the digitalization of education and the growing need for flexible learning models in medical training.

Keywords*: Higher medical education; readiness for blended learning; components of readiness for blended learning; teachers of higher medical institutions; training of specialists.*

Referents

Havryk, I. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of forming future teachers' readiness for innovative professional activity]*. (D diss.). Kharkiv [in Ukrainian].

Hurevych, R.S., Konoshevskyi, L.L., Konoshevskyi, O.L., Kostenko, N.I., & Slobodyaniuk, A.A. (2023). Rozvytok hotovnosti maibutnikh pedahohiv do roboty v umovakh zmishanoho navchannia [Developing the readiness of future teachers to work in blended learning environments]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* [*Modern Information Technologies and Innovative Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems]* (Vol. 70, pp. 155-175). Vinnytsia: TOV «Druk plius» [in Ukrainian].

Kovtun, L., Mahanova, T., & Sukhostavets, N. (2023). Innovatsiini pidkhody do navchannia v medychnykh ZVO Ukrainy u sferi elektronnoi systemy okhorony zdorovia (eHealth) [Analysis of innovative approaches to education of higher medical education acquires in Ukraine in the field of electronic health (eHealth]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky [Prospects and innovations of science],* 13 (31), 706-717. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-706-718 [in Ukrainian].

Kravets, S. H. (2017). Rozvytok hotovnosti pedahohiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia kvalifikovanykh robitnykiv [Development of vocational school teachers' readiness for the implementation of distance learning for qualified workers]. In *Teoriia i praktyka dystantsiinoho navchannia u profesiinii osviti [Theory and practice of distance learning in vocational education]:* zbirnyk materialiv I Vseukr. veb-konf. (pp. 57-59). Kyiv: TOV «SK HRUP Ukraina» [in Ukrainian].

Kusii, S. V., & Drachuk, L. H. (2023). Refleksyvni pidkhody do pedahohichnoi pidhotovky vykladachiv u medychnykh zakladakh osvity [Reflective approaches to teacher training in medical educational institutions]. *Naukovyi visnyk pedahohichnykh studii [Scientific Bulletin of Pedagogical Studies],* 4, 45-48 [in Ukrainian].

Lynenko, A. F. (1996). *Teoriia i praktyka formuvannia hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesiinoi diialnosti [Theory and practice of forming the readiness of students of pedagogical universities for professional activity]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Mykhailova, A. H. (2022). Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia na praktychnykh zaniattiakh z biolohichnoi khimii v medychnomu vuzi [Using blended learning technology in practical classes in biological chemistry at a medical university]. In *The newest problems of science and ways to solve them:* The XXX International Scientific and Practical Conference, August 02 – 05 (pp. 166-171). Helsinki. Retrieved from chrome-extension:// efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://isg-konf.com/wp-content/ uploads/2022/08/The-newest-problems-of-science-and-ways-to-solve-them.pdf [in Ukrainian].

Myroshnyk, O. H. (2018). Paterny refleksyvnykh protsesiv u profesiinii diialnosti vchytelia [Patterns of reflective processes in teacher's professional activity]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality],* 1 (13), 149-160 [in Ukrainian].

Nalyvaiko, N. & Nalyvaiko, O. (2021). Zmishane navchannia v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Blended learning in medical institutions of higher education]. *Educological Discourse,* 32, 1, 101-111. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.7 [in Ukrainian].

Ottestad, G., & Kelentrić, M. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy,* 9 (4), 243-249.

Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia v zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations for the implementation of blended learning in institutions of professional pre-higher and higher education]: Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.06.2020 r. № 1/9-344 (2020). Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/ zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf [in Ukrainian].

Riazantseva, O. V. (2016). Osnovni uminnia vykladacha dystantsiinoi systemy osvity, shcho spryiaiut uspishnii orhanizatsii navchalnoho protsesu [Basic skills of a distance education teacher that contribute to the successful organization of the educational process]. In *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology]:* zb. nauk. prats (Vol. 55, pp. 64-73). Kharkiv: Vydavets Rozhko S. H. [in Ukrainian].

Smith, J., & Johnson, R. (2020). *Teaching in a blended learning environment: Reflective practices for educators*. New York: Springer.

Vorotnykova, I. P. (Ed.). (2022). *Dystantsiine ta zmishane navchannia yak zasib realizatsii indyvidualnoi traiektorii profesiinoho zrostannia pedahoha [Distance and blended learning as a means of implementing an individual trajectory of professional growth of a teacher]:* monohrafiia. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

Zhukova, M., Tkachenko, O., Kokovska, O., & Mishchenko, I. (2023). Blended learning in a medical education system under war time conditions in Ukraine: approaches and methods. *Health & Education,* 4, 257-261. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2023.4.37

Одержано 25.02.2025 р.

РЕЦЕНЗІЇ

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНОМУ ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

(рецензія на словник «Інновації у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів у закладах фахової передвищої і вищої освіти» / М. П. Вовк, Н. О. Філіпчук, Г. І. Сотська, О. М. Семеног, С. О. Соломаха; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: Талком, 2025. [Електронний ресурс]. ISBN 978-617-8352-81-3. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744942/)

Імплементація європейських стандартів у підготовці сучасного педагога в Україні, російська війна проти України спричинили особливу увагу науковців, педагогів, психологів до психолого-педагогічних проблем різних категорій осіб. Нині надзвичайно важливою є психологічна підтримка вчителів, учнів, студентів та їхніх батьків. Заклади освіти мають бути озброєні необхідними матеріалами: яким чином і хто може надавати психологічну підтримку всім цільовим групам, які потребують консультування та постійного супроводу[1]. Означена проблема актуалізує необхідність інноваційних підходів до психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу, оновлення змісту, добору організаційних форм навчання, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутніх учителів.

[1] Ничкало, Н., Овчарук, О., Гордієнко, В., Іванюк, І. (2024). Українська освіта в полум'ї війни: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка».

З-поміж ключових компетентностей, визначених у Професійних стандартах викладача (2020), вчителя (2024), – застосування сучасних змісту освіти, методик і технологій; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища; управління освітнім процесом; безперервний професійний розвиток. Якісні зрушення в підготовці сучасного вчителя передбачають утвердження компетентнісної парадигми в педагогічній освіті. В умовах українських реалій цей процес набув законодавчого і нормативно-правового врегулювання, зокрема: затверджено стандарти вищої освіти в освітній галузі, професійні стандарти, відбуваються суттєві зміни у психолого-педагогічній підготовці майбутніх педагогів у контексті імплементації Концепції Нової української школи, державних стандартів базової середньої і профільної школи. Відповідно виникла об'єктивна потреба окреслення термінологічного дискурсу проблеми оновлення змісту професійної, психолого-педагогічної підготовки вчителя з урахуванням сучасних змін на всіх рівнях освіти й імплементування їх в освітні програми підготовки педагогів.

Ці та інші чинники спонукали до укладання довідникового видання «Розвиток змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на компетентнісних засадах» у межах теми наукового дослідження (РК 0123U100447, 2023–2025 рр.), що проводиться співробітниками відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Актуальність проблеми оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів зумовлюється утвердженням компетентнісної парадигми педагогічної освіти, підвищенням вимог до фахових компетентностей педагога (учителя, викладача, асистента вчителя, викладача-дослідника), наданням особливого значення розвитку професійних якостей педагога з метою здійснення інноваційного, наставницького, партнерського впливу на особистість здобувача освіти на різних освітніх рівнях.

У словнику, укладеному науковцями відділу змісту і технологій педагогічної освіти, представлено дефініції понять, що становлять термінологічне поле проблеми структурування змісту

психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на компетентнісних засадах з урахуванням положень Професійних стандартів викладача, вчителя, концептуальних засад Нової української школи, стандартів базової середньої і профільної старшої школи. Наголосимо, що лексикографічна робота авторів спрямовувалася на визначення сутнісних характеристик понять з урахуванням сучасних законодавчих актів, нормативно-правових документів у сфері неперервної педагогічної освіти, результатів досліджень науковців із проблеми теорії і практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти. На нашу думку, винятково важливе значення мають дефінітивні характеристики таких понять, як психолого-педагогічна підготовка, психопедагогіка, інтердисциплінарність педагогіки, зміст психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога-бакалавра, рефлексивна компетентність, інноваційна компетентність, міждисциплінарність змісту та ін.

У структурі кожної словникової статті представлено авторське формулювання дефініції поняття з урахуванням сучасних досліджень українських учених із проблеми компетентнісних орієнтирів у підготовці вчителя, систематизації основних дефінітивних характеристик, класифікацій, видів певного явища, а також наведено актуальні праці (законодавчі акти, нормативно-правові документи, фахові статті, монографії, довідкові ресурси тощо).

У процесі підготовки словникових статей автори опиралися на традиції створення довідкових, енциклопедичних видань Національної академії педагогічних наук України («Енциклопедія освіти» за ред. В. Г. Кременя (2008[2], 2021[3])); Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України («Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика»[4] (2021); «Зміст

[2] Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.

[3] Кремень, В. Г. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 1144 с.

[4] Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Філіпчук, Н. О., Ходаківська, С. В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика*: словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 328 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/

професійної підготовки вчителів: глосарій ключових понять»[5] (2025), а також зважали на інноваційні процеси у сфері неперервної педагогічної освіти, що передбачають у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів такі зміни, як реалізація положень Концепції Нової української школи, державних стандартів базової середньої і профільної школи; утвердження компетентнісної парадигми в освітніх програмах на рівні фахової передвищої освіти, на бакалаврському, магістерському, докторському освітніх рівнях, урахування компетентностей відповідно до професійних стандартів вчителя, асистента вчителя, викладача; цифровізація освіти, дистанційний і змішаний формат навчання, проблеми ментального здоров'я, пов'язані з війною, формування індивідуальної освітньої траєкторії тощо. Вважаємо, що зміст рецензованого видання доцільно кваліфікувати як вагомий внесок у розвиток педагогічного наукознавства, педевтології як наукової дисципліни.

Отже, схарактеризований вище творчий доробок учених відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (завідувач відділу – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Мирослава Вовк) має важливе наукове й практичне значення. Електронне видання адресовано викладачам закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, майбутнім учителям, асистентам вчителя, викладачам, дослідникам, учителям закладів загальної освіти, науковцям, які вивчають проблеми вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя.

Нелля Ничкало –
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, академік-секретар
Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

[5] Авшенюк, Н. М., Огієнко, О. І. (2024). Зміст професійної підготовки вчителів: глосарій ключових понять: глосарій. Київ: ІПООД НАПН України. 64 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744701/

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

«СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ УТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ»

(про результати проведення методологічного вебінару Національної академії педагогічних наук України)

У контексті реалізації політики української національної ідентичності в освіті 3 квітня 2025 р. відбувся методологічний семінар «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану», організований за участі представників Комітету Верховної Ради України з питань молоді і спорту, Міністерства молоді та спорту України, Міністерства освіти і науки України, інших органів державної влади та органів місцевого самоврядування, інститутів громадянського

суспільства, науково-педаго-гічних та педагогічних працівників закладів освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

У роботі семінару взяли участь близько 500 учасників з усіх регіонів України. Мета семінару – обговорення актуальних теоретичних проблем і практичних завдань щодо визначення стратегій та інноваційних практик утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України.

Учасники методологічного семінару відзначили, що тривала воєнна агресія російської федерації проти України засвідчила безкомпромісну готовність української нації відстоювати державний суверенітет, захищати національні інтереси і власну самобутність. Героїзм і жертовність захисників, масштабний волонтерський рух, самовіддана праця кожного громадянина є свідченням високого рівня як політичної суб'єктності, так і відчуття приналежності до держави, нації, Батьківщини. Вагома роль у забезпеченні національної безпеки та обороноздатності належить національній системі освіти, яка за роки незалежності України виховала свідомих і активних громадян-патріотів. Наразі ключовими інституціями утвердження української національної ідентичності є національна система освіти, сили безпеки та оборони, інститути громадянського суспільства.

Нині вагомого значення для утвердження української національної ідентичності мають такі процеси, як посилення україноцентризму національної освіти, дерусифікація її змісту, відновлення історичної пам'яті, переосмислення історичного минулого, позбавлення від культурних маркерів і колоніальних символів, деміфологізація історичних постатей та усвідомлення їхньої ролі у становленні української держави.

На рівні законодавства та нормативно-правових актів сформовано загальнодержавне політико-правове поле, сприятливе для утвердження української національної ідентичності. Це передбачає синхронізацію норм законодавства, що регулює державну політику у сфері освіти, безпеки та оборони, молодіжної політики, з положеннями Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності»; сталу діяльність Координаційної ради з питань утвердження української національної та громадянської ідентичності при Кабінеті Міністрів України та

відповідних регіональних координаційних рад; а також реалізацію Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року.

Мотиваційне слово до учасників заходу виголосив *Кремень Василь Григорович* – Президент Національної академії педагогічних наук України, доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАН і НАПН України, який наголосив на особливостях перебігу регіональних і світових подій, окреслив, що в сучасних умовах кожна держава, яка прагне бути конкурентоспроможною, повинна консолідувати націю, формувати спільне бачення національних інтересів і бути здатною їх захищати: «Маємо усвідомити: ми – нація, яка будує свою ідентичність на самоповазі й повазі до інших, на відміну від російського агресора, який базує свою ідеологію на протиставленні себе іншим народам. Героїчний спротив українського народу – це національний скарб, що має стати платформою для майбутнього українства. Ми повинні зберегти й передати пам'ять про цю війну, закарбувати подвиги наших героїв як частину національного коду. Адже саме на цій пам'яті, на цьому досвіді формується нове українство і нова держава. У цьому процесі надзвичайно важливою є діяльність освітян і науковців, які покликані формувати національну свідомість, зберігати історичну пам'ять та передавати національні цінності наступним поколінням» (*Методологічний семінар НАПН України*…, 2025).

Модератором методологічного семінару виступила Сисоєва Світлана Олександрівна – академік-секретар Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України.

Під час пленарного засідання доповідачами було представлено результати законодавчих, теоретичних і практичних ініціатив:

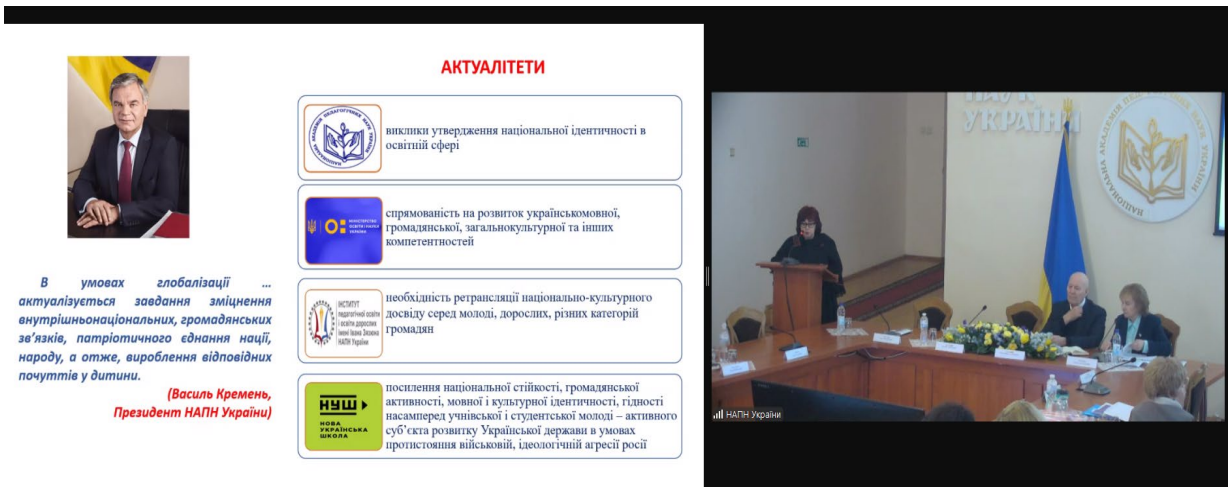
- «Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» у зміцненні державності в умовах війни та повоєнного відновлення України» *Мокан Василь Іванович,* заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань молоді і спорту, голова підкомітету з питань національно-патріотичного виховання, кандидат політичних наук;

- «Феномен української національної ідентичності у смислофункціональній динаміці» *Бех Іван Дмитрович,* директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України;
- «Стратегічні напрями й завдання з утвердження української національної та громадянської ідентичності» *Гонтаренко Наталія Василівна*, в. о. начальника управління утвердження української національної та громадянської ідентичності Міністерства молоді та спорту України;
- «Формування української національної ідентичності у контексті військово-патріотичного виховання» *Балаценко Максим Ігорович* – заступник начальника Управління гуманітарного забезпечення Міністерства оборони України, кандидат юридичних наук, капітан;
- «Безпека особистості та національна ідентичність в інформаційно-психологічному вимірі війни рф проти України» *Караман Олена Леонідівна,* ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- «Національна ідентичність зростаючої особистості: виклики сучасних медіа та соціальних мереж» *Червінська Інна Богданівна,* професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, завідувач творчої навчально-наукової лабораторії «Гірська школа українських Карпат», доктор педагогічних наук, професор;
- «Формування української національної ідентичності засобами волонтерської діяльності: досвід ліцею «Домінанта» *Сенченко Богдана Миколаївна* – заступник директора з навчально-виховної роботи ліцею «Домінанта»;
- «Просвітницьке партнерство в контексті утвердження національної ідентичності в умовах війни» *Вовк Мирослава Петрівна* – завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- «Виховний потенціал місцевої громади у формуванні української національної ідентичності дітей та молоді» *Кендзьор Петро Іванович,* керівник освітніх проєктів Асоціації викладачів

історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», доктор педагогічних наук;

- «Формування української національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: практичні аспекти» *Журба Катерина Олександрівна,* завідувач відділу національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Учасники методологічного семінару виокремили стратегічні напрями і завдання, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності утвердження української національної ідентичності відповідно до положень Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності».



Перебіг пленарного засідання розташовано за покликанням: https://www.youtube.com/watch?v=UU_XfdfNw5s

Після пленарного засідання дискусії продовжено на секційних засіданнях, присвячених таким напрямам:

- екзистенційні виклики національній освіті: стратегії та концептуальні засади формування української національної ідентичності;
- утвердження української національної ідентичності засобами культури і мови: педагогічні практики;
- історична пам'ять та її роль у формуванні української національної ідентичності;
- молодіжні рухи та волонтерство у зміцненні української національної ідентичності;

- вплив медіа та соціальних мереж на національну ідентичність молоді;
- українська національна ідентичність і полікультурність: виклики сучасній освіті.

За результатами проведення методологічного семінару було систематизовано рекомендації щодо:

− посилення взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, територіальних громад, громадських організацій, закладів освіти усіх рівнів з утвердження української національної ідентичності, відновлення і збереження національної пам'яті, підвищення престижу служби у ЗСУ;

− розбудова інфраструктури з утвердження української національної та громадянської ідентичності, насамперед на базі закладів загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти із залученням до означеного процесу соціально відповідального бізнесу, створення для цього необхідних економіко-правових механізмів;

− використання потенціалу цифрових інновацій, можливостей цифровізації та гейміфікації, а також спроможностей цифрової патріотики соціальних мереж та ЗМІ в утвердженні української національної ідентичності;

− збільшення кваліфікованих фахівців у сфері утвердження української національної ідентичності, розширення діяльності інститутів громадянського суспільства та розроблення науково-методичного супроводу їхньої діяльності;

− сприяння налагодженню ефективної взаємодії у сфері утвердження української національної ідентичності з українською діаспорою;

− створення і забезпечення діяльності регіональних освітньо-виховних хабів, центрів, зокрема на базі закладів загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, для здійснення цілісної державної політики, реалізації соціального запиту на провадження системного національно-патріотичного виховання;

− супровід проактивних дитячих і молодіжних рухів, субкультур, челенджів, конкурсів і акцій, спрямованих на реалізацію волонтерських і доброчинних ініціатив, повоєнне відновлення України, посилення консолідації нації;

− підтримання ініціатив громадських і ветеранських організацій, зорієнтованих на покращення національно-патріотичного й військово-патріотичного виховання учнівської та студентської молоді, формування національної солідарності;

− проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, спрямованих на здійснення науково-методичного супроводу реалізації державної політики у сфері утвердження української національної ідентичності;

− посилення моніторингових досліджень та створення прогностично-аналітичних документів з національно-патріотичного, військово-патріотичного та громадянського виховання для оперативного інформування Комітету Верховної Ради України з питань молоді та спорту, Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства молоді та спорту України, Міністерства національної єдності України щодо сучасних тенденцій і закономірностей;

− активізація дослідження з проблем педагогіки пограниччя, спрямованої на створення адаптативних, культурно чутливих та інноваційних освітніх підходів, які враховують специфіку регіонів, розташованих поблизу державного кордону України;

− проведення всеукраїнських і регіональних тренінгів з підготовки фахівців з національно-патріотичного та громадянського виховання, організація наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій із проблем національно-патріотичного виховання;

− популяризація та масштабування кращого досвіду національно-патріотичного виховання в системі освіти та інститутах громадянського суспільства.

Список використаних джерел

Методологічний семінар НАПН України «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану» (2025). Взято з https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3554/?fbclid=IwY2xjawJh_BFleHRuA2FlbQIxMAABHhfOhgQzpzQlU2wytZOABH4RSOpU0q1HWWsIFbfSZ7oUP6Y0Hf1ku9lAXdKT_aem_UUERXieFpavGR-nRuBJ1UQ

Пленарне засідання методологічного семінару (2025). Взято з https://www.youtube.com/watch?v=UU_XfdfNw5s

Катерина Журба, Мирослава Вовк

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Айзенберг Тетяна Володимирівна – аспірантка освітньо-наукової програми доктора філософії 292 "Міжнародні економічні відносини" Навчально-наукового інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна).

Бутенко Віта Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна).

Вишпінська Ярина Манолиївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Гнатів Зоряна Ярославівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна).

Гнізділова Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Голембеська-Весоловська Агнешка – доцент Академії прикладних наук імені Стефана Баторія в Скерневіце, директор Початкової школи імені ксьондза Яна Твардовського в Дебовій Горі (Скерневіце, Польща).

Гордєєва Олена Сергіївна – концертмейстер кафедри музично-драматичного театру Харківської державної академії культури (м. Харків, Україна).

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).

Дем'янко Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Діденко Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна).

Журба Катерина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу національно-патріотичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна).

Карапузова Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, Заслужений працівник освіти України (Полтава, Україна).

Коршунов 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).

Лавріненко Олександр Андрійович – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Лобова Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна).

Матульчик Юліус – доктор філософії (PhD), доцент, доцент кафедри педагогіки філософського факультету Університету Коменського в Братиславі (Братислава, Словаччина).

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

Новікова Катерина Володимирівна – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти освітньої програми «Освітні, педагогічні науки» Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Слов'янськ-Дніпро, Україна).

Павленко Ольга Вячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ, Україна).

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування Державного університету «Київський авіаційний університет» (м. Київ, Україна).

Палеха Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Починок Євгенія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Рудан Святослава Іванівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна).

Святюк Юлія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна).

Сліверський Богуслав – доктор хабілітований, професор, професор кафедри теоретичних основ педагогіки та освітніх дискурсів Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві (м. Варшава, Польща).

Стиркіна Юлія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, член Спілки письменників України (м. Полтава, Україна).

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (м. Мукачево, Закарпатська область, Україна).

Фланц Йоланта – доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки (PhD), доцент Академії прикладних наук імені Стефана Баторія в Скерневіце (Скерневіце, Польща).

Шершова Тетяна Вікторівна – доктор філософії у галузі культурології (PhD), в. о. завідувачки кафедри естрадного вокалу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна).

Шинкаренко Марина Олегівна – магістрантка кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (Суми, Україна).

Шуневич Євгенія Вікторівна – доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва факультету початкової освіти та мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

Щигель Олександра – асистент Інституту соціальних наук, магістр наук, Академія прикладних наук імені Стефана Баторія (м. Скерневіце, Польща).

ABOUT THE AUTHORS

Aizenberg Tetiana – Postgraduate student of the educational and scientific program of Doctor of Philosophy 292 "International Economic Relations" of the Educational and Scientific Institute of International Relations of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).

Butenko Vita – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education of the Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University (Sumy, Ukraine).

Demianko Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Hryhorii Levchenko Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Didenko Iryna – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Economics of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).

Flanz Jolanta – PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Assistant Professor at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences in Skierniewice (Skierniewice, Poland).

Gołębieska-Wesołowska Agnieszka – Assistant Professor at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences in Skierniewice, Director of the Primary School named after the priest Jan Twardowski in Dębowa Góra (Skierniewice, Poland)

Gordeyeva Olena – Concertmaster of the Department of Musical and Dramatic Theater of Kharkiv State Academy of Culture (Kharkiv, 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).

Hnativ Zoriana – Candidate of Philosophical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Musical Art of Lviv Ivan Franko National University (Lviv, Ukraine).

Hnizdilova Olena – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Head of the Department of Preschool Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Karapuzova Nataliya – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Full Professor, Professor at the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Honored Worker of Education of Ukraine (Poltava, Ukraine).

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).

Lavrinenko Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Chief Researcher at the Department of Theory and Practice of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Lobova Olga – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Professor at the Department of Preschool and Primary Education of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University (Sumy, Ukraine).

Matulcik Julius – Doctor of Pedagogy (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy of the Faculty of Philosophy of Comenius University Bratislava (Bratislava, Slovakia).

Novikova Kateryna – Student of the third (educational and scientific) level of higher education majoring in educational program "Educational and Pedagogical Sciences" of Donbas State Pedagogical University (Sloviansk-Dnipro, Ukraine).

Nychkalo Nellia – Doctor of Sciences in Pedagogy (HD), Full Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Palekha Olha – 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).

Pavlenko Olha – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English for Engineering №.1 of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" (Kyiv, Ukraine).

Paziura Nataliia – Doctor of Sciences Education (HD), Full Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes of State University "Kyiv Aviation Institute" (Kyiv, Ukraine).

Pochynok Yevheniia – 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).

Rudan Sviatoslava – Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Shershova Tetyana – Doctor of Philosophy in Cultural Studies (PhD), Acting Head of the Department of Pop Vocals of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine).

Shunevych Yevheniia – Associate Professor of Vocal and Choral, Choreographic and Fine Arts Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine).

Shynkarenko Maryna – Master's student of the Department of Preschool and Primary Education of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University (Sumy, Ukraine).

Śliwerski Bogusław – Doctor Habilitated, Full Professor, Professor at the Department of Theoretical Foundations of Pedagogy and Educational Discourses of the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy in Warsaw (Warsaw, Poland)

Styrkina Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Member of the Writers' Union of Ukraine (Poltava, Ukraine).

Sviatiuk Yulia – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Economics of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine).

Szczygieł Aleksandra – Master of Science, Assistant at the Institute of Social Sciences of the Stefan Batory Academy of Applied Sciences (Skierniewice, Poland).

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Primary Education of Mukachevo State University (Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine).

Vovk Myroslava – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 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).

Vyshpinska Yaryna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Music of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

Zhurba Kateryna – Doctor of Pedagogical Sciences (HD), Full Professor, Head of the Department of National-Patriotic Education of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Наукове видання

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 31

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 Берлинського, 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 03.06.2025 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 15,50. Обл.-вид. арк. 16,0.
Наклад 100 прим. Зам. № 1725.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013

Scientific edition

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Issue 31

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 03.06.2025 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 15,50. Обл.-вид. арк. 16,0.
Наклад 100 прим. Зам. № 1725.

Виготовлювач ТОВ «Талком»
93115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013