

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2024

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 14 від 30.05.2024 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – № 2. – 168 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Підписано до друку 22.08.2024 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 14,05
Ум. друк. арк. 21,05

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2024
© НДУ ім. М. Гоголя, 2024

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 2



Nizhyn – 2024

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Demchenko Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education».

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 14 of May 30, 2024.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2024. Issue 2. 168 p.

Publisher s address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**The website address of the
magazine in the print version:** <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**

Signed to print 22.08.2024 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher s signature 14,05
press sheet 21,05

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2024
© Mykola Gogol NSU, 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2024 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П. Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку 8

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бобро Л. В., Бобро А. А. Особливості партнерської взаємодії учасників освітнього процесу: ЗДО, початкова школа та сім'я 16

Бондаренко Ю. І., Бондаренко А. І. Розвиток просторового мислення школярів на уроках української літератури 22

Борисова Т. В. Формування культурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» 34

Гордієнко Т. В., Долматова М. П. Особливості інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи 44

Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С. Інклюзивні підходи до організації тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами..... 53

Король В. С. Ефективність практичної значимості знань для формування пізнавальних інтересів школярів 64

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Аліксійчук О. С. Духовно-моральний розвиток здобувачів вищої освіти на заняттях хорového диригування засобами сакрального музичного мистецтва..... 75

Горбенко С. С., Заблоцький Ю. М. Студент мистецького профілю у спектрі гуманізації освіти 84

Демченко Н. М., Іваницька Н. А. Дидактична роль SWOT-аналізу у професійній взаємодії вчителів початкової та базової школи..... 90

Пархоменко О. М. Інтеграція креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності магістрів-хореографів у процесі фахової підготовки: теоретичний аспект 101

Цянь Лун. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку 108

Чабан-Чайка С. В. Фахова підготовка майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами української народної музичної творчості.....	119
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Лісовець О. В. Мобільна бригада соціально-психологічної допомоги як інноваційна спеціалізована соціальна служба.....	127
Бухнієва О. А. Педагогічний потенціал вокального мистецтва у патріотичному вихованні молодших учнів у КНР	135
Новгородська Ю. Г. Освітні ризики в інноваційній діяльності та управління ними	142
Самойленко О. В. Створення ефективного мотиваційного середовища закладу освіти	154
Сироткіна Ж. Е. Вплив традиційних ідей давньокитайської філософії на художньо-естетичне виховання сучасної молоді КНР	163

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

- Dubrovsk L., Horianska A., Pisotskyi V.** Psychological and pedagogical features of the cognitive interests formation of primary school age students 8

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

- Bobro L., Bobro A.** Features of the partnership of participants in the educational process: preschool education institution, primary school and the family..... 16
- Bondarenko Y., Bondarenko A.** The development of space thinking at Ukrainian literature lessons..... 22
- Borysova T.** Formation of cultural competence of students of general secondary education at the lessons of the Art integrated course 34
- Hordiienko T., Dolmatova M.** Features of the integration of information and communication technologies in the educational process of the primary school... 44
- Kachalova T., Novhorodskyi R., Ostanina N.** Inclusive approaches to organising tutoring support for students with special educational needs 53
- Korol V.** Efficiency of the practical significance of knowledge for formation of cognitive interests of school students..... 64

PROFESSIONAL PEDAGOGY

- Aliksiichuk O.** Spiritual and moral development of higher education students in choral conducting classes by means of sacred musical art 75
- Gorbenko S., Zabolotskyi Y.** Student of the mystical profile at the projection of humanization of illumination 84
- Demchenko N., Ivanytska N.** The didactic role of SWOT analysis in the professional interaction of primary and basic school teachers 90
- Parkhomenko O.** Integration of creative approaches to performing-scenic mastery of masters choreographers in the process of professional training: theoretical aspect..... 101
- Long Q.** Structure of preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students 108
- Chaban-Chaika S.** Professional training of future art teachers for the performing and pedagogical work using the means of Ukrainian folk musical creativity..... 119

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

- Lisovets O.** Mobile brigade of social and psychological assistance as an innovative specialized social service 127
- Bukhniyeva O.** Pedagogical potential of vocal art in patriotic education of younger students in the China..... 135
- Novgorodska Y.** Educational risks in innovative activities and their management 142
- Samoilenko O.** Creation of an effective motivation environment in an educational institution..... 154
- Syrotkina Zh.** Influence of traditional ideas of ancient chinese philosophy on the art and aesthetic education of modern youth of the PRC 163

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.016

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-8-15

Дубровська Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dubrovskie9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Горяньська А. М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0002-9741-4623

Пісоцький В. П.

кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0004-6121-8238

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена розкриттю проблеми формування пізнавальних інтересів та інтелектуального розвитку у молодших школярів, проблемі співвідношення навчання і розумового розвитку. Автори пропонують підхід до формування у молодших школярів пізнавальних інтересів в процесі навчальної діяльності.

У статті досліджуються проблеми розумового та інтелектуального зростання учнів, що зумовлюють розвиток розумової діяльності школярів та підвищують їх інтелектуальний рівень. Зазначено, що в молодших класах в учнів формуються основні інтелектуальні уміння, необхідні для успішного оволодіння курсом середньої школи, розвиваються пізнавальні сили і здібності дітей, зміцнюються їхні уміння і навички самостійно засвоювати й осмислювати навчальний матеріал. Найважливішою умовою виховання цих якостей є підвищення пізнавальної активності дітей, розвиток пізнавальних інтересів та інтелектуальний розвиток молодшого школяра.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, визначено, що інтелектуальний розвиток дитини в більшості залежить від того, в якому віці починають з нею займатись і наскільки інтенсивною буде її розумова робота. Підкреслено, що розумовий розвиток включає в себе ряд психічних процесів, таких як розвиток спостережливості та сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уваги і кожен з цих процесів пов'язаний з іншими.

Наголошено, що до початку молодшого шкільного віку сприйняття і пам'ять уже пройшли досить довгий шлях розвитку. Завдяки переходу мислення на новий,

вищий щабель, відбувається перебудова всіх інших психічних процесів: пам'ять стає смисловою, а сприйняття осмисленим. Перехід мислення на новий щабель і пов'язана з цим перебудова всіх інших пізнавальних процесів складають основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці.

Зауважено, що навчання та виховання ґрунтується на активній позиції школярів, їхній пізнавальній самостійності. Актуальним сьогодні є впровадження в навчальний процес таких засобів активізації, як системи пізнавальних, інтелектуальних і творчих завдань, різні прийоми співробітництва і навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи, що сприяють зміцненню інтересів дітей.

Ключові слова: початкова школа, навчання у початковій школі, пізнавальна потреба, пізнавальний інтерес, розвиток особистості молодшого школяра.

Постановка проблеми. Розвиток пізнавальних інтересів дитини – один з найважливіших чинників успішності навчання. Всі зусилля педагога сформувати у дітей будь-які уявлення чи поняття приречені на неуспіх, якщо не вдалося зацікавити учнів навчальним предметом. На даний час формування і розвиток пізнавального інтересу є однією з актуальних проблем сучасної освітньої школи. Педагогічною наукою і практикою протягом тривалого часу доведена необхідність теоретичної розробки цієї проблеми та її реалізації.

Актуальність цієї проблеми можна пояснити тим, що сучасні методика і практика початкового навчання почали все більше звертати увагу на особистісний підхід в педагогічному процесі, в якому значне місце посідає саме розвиток і формування пізнавальних інтересів учня.

Важливо підкреслити, що актуальність визначеної проблеми також полягає і в тому, що вчитель початкової школи, перш за все, повинен навчити дітей вчитися, зберегти і розвивати пізнавальну потребу учнів, забезпечити пізнавальні засоби, необхідні для засвоєння основ наук, а цілеспрямоване вирішення цих завдань можливе лише в тому випадку, коли вчитель набуває компетентності в ефективній організації пізнавальної діяльності, розумітиметься в її структурних компонентах та психологічних особливостях молодшого шкільного віку, які значно впливають на формування і розвиток пізнавальних інтересів учнів.

Фундаментальні психологічні дослідження (П. Балтес, Л. Божович, Д. Бромлей, Дж. Бруннер, В. Давидов, Г. Костюк, Ж. Піаже, К. Рігель, С. Рубінштейн, М. Холодна та ін.) доводять, що пізнавальна (когнітивна, інтелектуальна) сфера особистості має свої специфічні особливості в кожному віковому періоді: найбільш інтенсивно розвивається в дитинстві та остаточно оформлюється в індивідуальний стиль пізнавальної діяльності у студентські роки, однак за відсутності патологічних змін в організмі і психіці цей процес не припиняється навіть в похилому віці. Навчальна діяльність в початкових класах вимагає від учня інтелектуальної готовності пізнавальних психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, уяви та уваги, цілком визначених пізнавальних навичок та засобів, які мають бути сформованими ще в дошкільний період (Л. Венгер, Д. Гільбух, О. Главник, Н. Гуткіна, Д. Ельконін, І. Кулагіна, В. Мухіна, С. Максименко та ін.). Вчитель, спираючись на початковий рівень сформованості пізнавальної потреби своїх учнів, має виводити усі пізнавальні процеси дитини на довольний і усвідомлений рівень, інтелектуалізувати пізнавальну діяльність, створювати умови, щоб пізнавальні інтереси школярів ставали більш стійкими.

Отже, серед багатьох завдань початкової освіти за Концепцією «Нової української школи» формування і розвиток навчально-пізнавального інтересу школярів, який є фундаментом розвитку особистості молодшого школяра в цілому, є одним із найбільш складних і актуальних [8].

Мета дослідження – розглянути психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз наукових публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує факт актуальності і наукового інтересу до визначеної проблеми: розкривається роль інтересу в освітньому процесі (Н. Бібік, П. Запорожець, О. Киричук, Г. Костюк, Л. Проколієнко, О. Савченко, О. Скрипченко, Г. Щукіна та ін.); проблема розвитку пізнавальних інтересів особистості на основі ідеї самовиховання, самоосвіти школярів як умови їх розумового та морального розвитку в різний час знаходить відображення в роботах І. Беха, М. Савчина, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Л. Толстого та ін.; вирішення дидактичних проблем, пов'язаних з активізацією пізнавальної діяльності, які побудовані з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу (Г. Балл, І. Бех, С. Братченко, О. Дусавицький, С. Максименко, А. Маслоу, М. Савчин, О. Савченко, К. Роджерс Н. Чепелева, І Якиманська та інші вітчизняні і зарубіжні вчені).

Аналіз існуючих наукових розробок свідчить, що проблема розвитку пізнавальних інтересів та їх формування давно і продуктивно розробляється в психології та педагогіці. Учені зверталися до виявлення психологічних закономірностей і мотивації пізнавальних інтересів (Б. Друзь, В. Лозова, А. Маркова, Н. Морозова, В. Паламарчук, Н. Роговська, Г. Щукіна), до зв'язку інтересів і потреб (В. Бондаревський, І. Бех, Г. Гумницький, С. Рубінштейн), схильностей дитини (П. Блонський, Д. Богоявленська, В. Буряк, А. Ковальов, Е. Кочановська, М. Махмутов, О. Савченко). Способи формування пізнавального інтересу з урахуванням вікових особливостей учнів та можливостей змісту навчальних предметів досліджували В. Агарков, М. Богданова, В. Бондаревський, Н. Ворновська, Н. Морозова, В. Онищук, Ф. Савіна, Г. Щукіна та ін.

Отже, аналіз наукових джерел показав, що пізнавальний інтерес – важлива складова частина процесу навчання. Пізнавальний інтерес у найзагальнішому визначенні – це вибіркова спрямованість особистості на предмети і явища дійсності, що характеризується постійним прагненням до пізнання, до повних і нових знань. Предметом пізнавального інтересу є найсуттєвіша властивість людини: пізнавати навколишній світ, прагнучи проникати в різноманіття цього світу, відображати у своїй свідомості його сутнісні сторони, існуючі причинно-наслідкові зв'язки, закономірності і суперечності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік вважається початком становлення мотивації навчання, коли у дітей формується «внутрішня позиція школяра», яка виражається в бажанні відвідувати школу, включитися в новий вид діяльності – навчання, брати на себе нову соціальну роль серед ровесників.

Молодший школяр знаходиться в нових для нього умовах – він включений в суспільно значну навчальну діяльність, результати якої високо чи низько оцінюються близькими дорослими. Від шкільної успішності, оцінки дитини як хорошого або поганого учня безпосередньо залежить в цей період розвиток його особистості. Яскраві відмінності у молодших школярів спостерігаються в області пізнавальних інтересів. Глибокий інтерес до вивчення будь-якого навчального предмета в початкових класах зустрічається рідко, зазвичай він поєднується з раннім розвитком спеціальних здібностей.

Педагоги відмічають, що більшості молодших школярів притаманні пізнавальні інтереси не надто високого рівня. Проте, при цьому зауважують, що успішних дітей привертають різні, в тому числі найскладніші навчальні предмети. Вони ситуативні, на різних уроках, при вивченні різного навчального матеріалу дають сплески інтересу, підйоми інтелектуальної активності [1, с. 8].

Формування пізнавальних інтересів у молодших школярів відбувається в формі цікавості, допитливості з включенням механізмів уваги. Перехід інтересу з однієї стадії свого розвитку на іншу не означає зникнення попередніх. Вони залишаються і

функціонують нарівні із новими формами, які з'являються. До розвитку інтересу можна віднести і випадки перетворення пізнавального інтересу в навчальний інтерес.

Особливості формування пізнавального інтересу до змісту навчальної діяльності, придбання знань, на наш погляд, полягають у тому, що він пов'язаний з переживаннями школяра відчуття задоволення від своїх досягнень [3].

Розглянемо динаміку розвитку інтересів молодшого школяра. У перші роки навчання всі інтереси учня початкових класів розвиваються дуже помітно, особливо пізнавальний інтерес, який проявляється у жадібному прагненні дізнатися більше, в інтелектуальній допитливості. Спочатку з'являються інтереси до окремих фактів, ізольованих явищ (1–2 класи), потім інтереси, пов'язані з розкриттям причин, закономірностей, зв'язків і взаємозалежностей між явищами. Якщо першокласників і другокласників частіше цікавить, «що це таке?», То в більш старшому віці типовими стають питання «чому?» і «як?».

З розвитком навички читання складається інтерес до читання певної літератури, у хлопчиків швидко формується інтерес до техніки. З 3 класу починають диференціюватися навчальні інтереси.

Якщо порівняти пізнавальний інтерес і творчу активність, то можна констатувати, що це – складні, багатозначні явища, які можна розглядати з двох сторін. По-перше, вони виступають як засіб навчання, як зовнішній стимул, з яким пов'язана проблема цікавості. По-друге, дані поняття є найціннішим мотивом навчальної діяльності школяра [2]. Але для формування мотивів недостатньо лише зовнішніх впливів, вони повинні спиратися на потреби самої особистості. Тому можна виділити внутрішні і зовнішні прояви пізнавального інтересу, а, отже, умови, що впливають на їх формування також можуть ділитися на внутрішні і зовнішні.

У зв'язку із вище сказаним, необхідно зазначити, що при формуванні пізнавального інтересу молодших школярів через виконання різного роду завдань важливо враховувати як внутрішню, так і зовнішню його сторони. Проте, вчитель не може в повному обсязі впливати на мотиви і потреби особистості учня, тому необхідно зосередити увагу на засобах навчання і, отже, враховувати зовнішні умови.

Серед характерних рис пізнавального інтересу молодших школярів особливу значимість для нас набуває така риса, як дієвість, що виражається в активній діяльності дитини, спрямованої на ознайомлення з предметами і явищами соціальної дійсності, в подоланні труднощів і прояві вольових зусиль для досягнення мети.

Отже, можна стверджувати, що для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у навчальному процесі необхідно забезпечити правильне співвідношення репродуктивної і продуктивної діяльності, уміле включення емоціогенного матеріалу, постійне стимулювання в учнів усіх рівнів пізнавальної активності, поєднання різних форм сприйняття інформації і різних форм організації навчальної діяльності [3].

У результаті теоретичного аналізу ми також констатуємо, що пізнавальні інтереси в молодшому шкільному віці не завжди локалізовані, оскільки обсяг систематизованих знань і досвід їх одержання є невеликими. Дослідження підтверджують, що лише поступово, з одержанням досвіду пізнавальної діяльності приходить оволодіння узагальненими способами дій, інтерес до яких характеризує високий рівень його сформованості.

Грунтуючись на дослідженнях Г. Костюка, О. Скрипченка та інших ми виділяємо такі основні етапи процесу формування пізнавального інтересу в молодших школярів:

- підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов, які сприяють виникненню потреби в даних знаннях і відповідному виді діяльності;
- створення позитивного ставлення до навчального предмета і до діяльності;
- організація діяльності, за якої формується справжній пізнавальний інтерес.

Однією з умов формування пізнавального інтересу є розуміння дитиною змісту і значення навчального матеріалу.

Друга важлива умова збудження інтересу – це наявність нового як у змісті навчального матеріалу, так і в самому підході до його розгляду. Не можна повторювати відомі істини на одному і тому самому пізнавальному рівні; треба розширювати горизонти пізнання учнів для глибшого розуміння матеріалу.

Третя умова виховання інтересу в молодшому шкільному віці – це емоційна привабливість навчання. Вчитель повинен прагнути, щоб здобуті на уроках знання викликали в учнів емоційний відгук, активізували їх моральні, інтелектуальні та естетичні почуття.

Четверта умова виховання інтересу – це наявність оптимальної системи тренувальних творчих вправ і пізнавальних завдань до відповідної «порції» програмового навчального матеріалу [7].

Цікавість, допитливість, готовність до пізнавальної діяльності, жага знань – це все різноманітні прояви пізнавальної спрямованості особистості, в основі яких лежить пізнавальний інтерес. Людина, яку ніколи не задовольняють її знання, має стійкий пізнавальний інтерес, він допомагає їй глибоко і всебічно пізнати предмет. Наполегливість людини в певній галузі, у подоланні труднощів під впливом інтересу є виявом сили і дієвості інтересу.

Розрізняють також інтереси до самого процесу діяльності – оволодіння знаннями, до творчості і до результатів діяльності – до набуття професії, до матеріальних результатів праці. В активних особистостей ці інтереси поєднуються. Постійно функціонуючий в діяльності учня пізнавальний інтерес, взаємодіючи з мотивами, все більше і більше закріплюється і стає стійкою рисою характеру людини. Будучи стійкою рисою особистості школяра, пізнавальний інтерес визначає його активність у навчанні, ініціативу в постановці пізнавальних цілей, окрім тих, які ставить вчитель. Пізнавальний інтерес визначає пошуковий, творчий характер будь-якого виду, форми пізнавальної діяльності (на уроці, вдома, у вільному читанні, конструюванні та ін.). Таким чином, можна стверджувати, що пізнавальний інтерес сприяє формуванню активної, творчої, допитливої особистості і розвивається, ускладнюється в процесі становлення особистості школяра.

Підсумовуючи вище сказане, можемо виділити особливості формування пізнавального інтересу в молодших школярів, які полягають в тому, що у навчальному процесі пізнавальний інтерес виступає, з одного боку, як мотив навчання, а з іншого, – як умова успішного навчання.

Виховання стійкого інтересу – процес тривалий і складний. Тут потрібна система ретельно продуманих прийомів, які ведуть від розвитку допитливості до інтересу, від інтересу аморфного, нестійкого до більш стійкого глибокого пізнавального інтересу, що характеризується напруженням думки, зусиллям волі, проявом почуттів, активним пошуком розв'язання пізнавальних завдань.

Таким чином можна стверджувати, що:

1. Пізнавальний інтерес швидше ніж інші мотиви усвідомлюються школярем. «Цікаво» і «нецікаво» – основні критерії оцінки уроку.

2. Пізнавальний інтерес більш доступний для спостереження. Його легше виявити, розпізнати, викликати, а відповідно легше керувати його розвитком.

3. Пізнавальний інтерес як мотив особистості має меншу ситуативну причетність, ніж інтерес як засіб навчання.

4. Пізнавальний інтерес є ланкою в системі мотивації і не відокремлений від мотивів, якими одночасно керується учень. Він пов'язаний з мотивами обов'язку, відповідальності, необхідності самореалізації, з соціальними і колективними мотивами та ін. Це необхідно враховувати при формуванні пізнавального інтересу тому, що зв'язок мотивів збагачує особистість, а інтерес до пізнання, маючи психологічну основу, позитивно впливає на інші мотиви.

Разом з тим, дослідження формування і розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів в умовах реформування освіти в Україні і, зокрема, в умовах реалізації Концепції «Нової Української Школи» вимагають додаткових досліджень.

Література

1. Баклицький І. Формування пізнавальних інтересів школярів як психологічна проблема. *Людина, становлення, розвиток. Філософські пошуки*. Львів-Одеса, 2003. 115 с.
2. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 53–56.
3. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. Кривий Ріг, 2019. Вип. 2. С. 124-127.
4. Бондарчук Н. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту*. 2018. № 41. С. 103–106.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт. URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilnacerednya/-serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc (дата звернення: 31.05.2024)
6. Кірик М. Ю., Данилова Л. І. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Львів: Світ, 2019. 136 с.
7. Митник О., Швець С. Розвиток пізнавальної сфери особистості молодшого школяра. *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 18-21.
8. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди». 2017. 206 с.
9. Сапунова Л. А. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів у навчальному процесі. *Таврійський вісник освіти*. № 1 (41). 2013. С. 205–210.
10. Цуркан Н. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах модернізації початкової освіти. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 57–58.

References

1. Baklytskyi, I. (2003). Formuvannia piznavalnykh interesiv shkoliariv yak psykholoichna problema [Formation of schoolchildren's cognitive interests as a psychological problem]. *Liudyna, stanovlennia, rozvytok. Filosofski poshuky – A man, formation, development. Philosophical search*. Lviv-Odesa [in Ukrainian].
2. Bibik, N.M. (2011). Piznavalnyi interes yak umova subiektnosti navchannia molodshykh shkoliariv [Cognitive interest as a condition of the subjectivity of learning of younger schoolchildren]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical discourse*. Issue 10. P. 53–56 [in Ukrainian].
3. Bozhuk, S. (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv [Psychological and pedagogical conditions of the cognitive interest development of younger schoolchildren]. *Aktualni pytannia doshkilnoi ta pochatkovoї osvity – Current issues of preschool and primary education*. No 2. P. 124–127 [in Ukrainian].
4. Bondarchuk, N. (2018). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Activation of cognitive activity of younger schoolchildren]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Zhytomyr Franko State University*. No 41. P. 103–106 [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State standard of primary general education]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy: ofitsiyni vebсайт – Ministry of Education and Science of Ukraine: official website: URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/-doshkilnacerednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc (Last accessed: 31.05.2024) [in Ukrainian].
6. Kiryk, M.Yu. & Danylova, L.I. (2019). Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia diialnosti uchniv pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [New Ukrainian school: organization of activities of primary school students of general secondary education institutions: educational and methodological manual]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

7. Mytnyk, O. & Shvets, S. (2017). Rozvytok piznavalnoi sfery osobystosti molodshoho shkoliara [Development of the cognitive sphere of personality of younger schoolchildren]. *Pochatkova shkola – Primary school*. 10. 18-21 [in Ukrainian].
8. (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Bibik N.M. (Eds.). Kyiv: TOV Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian].
9. Sapunova, L.A. (2013). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovykh klasiv u navchalnomu protsesi [Development of cognitive activity of primary school students in the educational process]. *Tavriyskyi visnyk osvity – Tavriyskyi Bulletin of Education*. No 1 (41). P. 205–210 [in Ukrainian].
10. Tsurkan, N. (2017). Rozvytok tvorchoi osobystosti molodshoho shkoliara v umovakh modernizatsii pochatkovoï osvity [Development of the creative personality of younger schoolchildren in the conditions of modernization of primary education]. *Pochatkova shkola – Primary school*. No 3. P. 57–58 [in Ukrainian].

Dubrovska L.

Candidate of Science in Pedagogy, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
dubrovskie9@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Horianska A.

Candidate of Science in Psychology, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0002-9741-4623

Pisotskyi V.

Candidate of Science in Philosophy, a Docent at the Department of Pedagogy, Elementary Education, Psychology and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
pesotskie2@gmail.com
orcid.org/0009-0004-6121-8238

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE COGNITIVE INTERESTS FORMATION OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

The paper focuses on the investigation of the psychological and pedagogical problem of cognitive interest formation and intellectual development of primary school students. The concepts of cognitive interest, mental and intellectual development are characterized in the paper.

The authors propose an approach to the formation of cognitive interests of primary school age students in the process of educational activities and analyze the relationship between study and mental development. The article describes the peculiarities of students' mental and intellectual growth, which determine the development of mental activity of schoolchildren and increase their intellectual level.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it is defined that in primary school, students form the basic intellectual skills necessary for successfully mastering the secondary school course, develop cognitive strengths and abilities, strengthen their skills and abilities to independently assimilate and comprehend educational material. The most important condition for the training of these qualities is the increase in cognitive activity of primary school children, the development of cognitive interests, and their intellectual development.

It is stated that a child's intellectual development depends mostly on the age at which they start studying and how intensive their mental work will be. It is emphasized that mental development includes a number of mental processes, such as the development of observation and perception, memory, thinking, imagination, attention, and each of these processes is related to others.

It is underlined that by the beginning of primary school age, perception and memory have already developed a lot. The transition of thinking to a new level and the associated restructuring of all other cognitive processes constitute the main content of mental development in primary school age.

The authors state that the education is based on the active position of school students, their cognitive independence. In this regard it is relevant to introduce into the educational process systems of cognitive, intellectual and creative tasks, various methods of cooperation and educational dialogue, group and individual work, which contribute to strengthening the interests of children.

Key words: primary school, education in primary school, cognitive need, cognitive interest, personality development of a primary school age student.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2:373.3]:37.064.1

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-16-21

Бобро Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
liliya250492@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0231-0905

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

ОСОБЛИВОСТІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЗДО, ПОЧАТКОВА ШКОЛА ТА СІМ'Я

Наукова стаття висвітлює надзвичайно актуальну проблему сучасної освіти, яка пов'язана із партнерською взаємодією учасників освітнього процесу, зокрема заклад дошкільної освіти, початкова школа та сім'я. Обґрунтовано актуальність вище зазначеної проблеми дослідження. У процесі аналізу сучасної наукової літератури з'ясовано, що умови, в яких знаходяться всі соціальні інституції, характеризуються надзвичайно швидкою мірою соціальних, освітніх, політико-економічних змін, що значно ускладнює їхню діяльність. Постійна зайнятість батьків знижує ефективність процесу виховання їхніх дітей. Як наслідок – відбувається погіршення довірливих стосунків дітей та батьків. Саме тому необхідно знайти точки дотику у можливій взаємодопомозі та співпраці закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї.

У межах розгляду досліджуваної проблеми було проаналізовано різні джерела наукової літератури, які мають психолого-педагогічне спрямування. У результаті такого аналізу було визначено, що співпраця між дошкільним закладом та початковою школою виникає завдяки взаємодії педагогів та ефективному спілкуванню у процесі навчання. Ця взаємодія складається з послідовних кроків, що забезпечують зв'язок між дошкільною та початковою освітою.

Також визначено, що сьогодення реальність вимагає, щоб освітня діяльність у дошкільному закладі була орієнтована на підготовку дітей до школи, враховуючи їх майбутні потреби, а також здатність вчителя адаптувати навчальний процес до досягнутого рівня розвитку старших дошкільників. Отримані знання, вміння, навички та досвід, набуті в дошкільному закладі та в сім'ї, спрямовані на активне використання у навчальному процесі. Зацікавлення дошкільного закладу та початкової школи полягає у комфортному переході дитини від одного етапу освіти до іншого.

Особливість педагогічної взаємодії полягає в спільному вирішенні завдань освітнього процесу між сім'єю, дошкільним закладом та школою, враховуючи його доцільність та цілеспрямованість, оптимальні взаємовпливи та взаємозаміну всіх учасників педагогічного процесу. Ця взаємодія об'єднує педагогів, батьків і дітей, сприяючи їхньому активному взаєморозвитку.

Ключові слова: дошкільна освіта, початкова освіта, взаємодія, партнерська взаємодія, форми взаємодії.

Постановка проблеми. Питання налагодження партнерських взаємовідносин між різними ланками освіти та сім'ї набуває все більшої значущості та актуальності. Оптимальне партнерство у взаємовідносинах між учасниками освітнього процесу виступає гарантом їх ефективної, продуктивної взаємодії, а також одним із оптимальних способів вирішення спільних проблем.

Надзвичайної актуальності на сучасному етапі набуває питання партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти (ЗДО), школи та сім'ї у напрямку підготовки дітей до майбутнього навчання в Новій українській школі (НУШ). Реалізація процесу наступності закладом дошкільної освіти полягає у підготовці вихованців старшого дошкільного віку до систематичного навчання та шкільного життя у НУШ.

Основною умовою забезпечення наступності у вихованні та навчанні виступає спрямованість освітнього процесу дошкільного закладу та Нової української школи на всебічний розвиток особистості дитини. Орієнтуючись на дане положення, необхідне забезпечення зв'язку програм, методів та форм навчання закладу дошкільної освіти та Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємодії було і є предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Щодо необхідності партнерської взаємодії зазначали багато науковців та практиків освітньої галузі у різні періоди розвитку педагогіки. Однак особливу увагу дане питання привернуло у період становлення та розвитку теорії виховних систем в працях А. Гавриліна, В. Караковського, Л. Новикової, Н. Селіванової. Науковці наголошували на тому, що основою реалізації партнерських відносин освітнього закладу із сім'єю виступає зріла позиція батьків, котрі свідомо беруть відповідальність за виховання своїх дітей.

Термін «взаємодія» пов'язаний із потребою людини в спілкуванні, власному розвитку, навчанні, освіті. Даному питанню присвятили наукові праці В. Афанасьєв, Л. Буєва, М. Качан, В. Князєв та інші науковці. Педагогічні аспекти взаємодії розглядалися багатьма ученими-педагогами. Базові положення категорії «взаємодія» викладені у працях Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Новікова та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більш детального дослідження потребують питання, які стосуються особливостей партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї.

Мета статті: на теоретичному рівні визначити особливості партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу: закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Партнерська взаємодія дошкільного закладу й початкової школи є результатом педагогічної взаємодії, добре організованого педагогічного спілкування у освітньому процесі, котрий являє собою упорядковану послідовність, що пов'язує дошкільну і початкову освіту.

Сучасна дійсність вимагає спрямованості освітньої роботи у закладі дошкільної освіти на вимоги, котрі будуть поставати перед дітьми у школі, а із іншого боку – на опору учителя, на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку. Набуті у закладі дошкільної освіти й сім'ї знання, уміння, навички та досвід вихованців будуть спрямовані на активне застосування їх у освітньому процесі. Зацікавленість закладу

дошкільної освіти та початкової школи полягає у налагодженні безболісного для дитини переходу однієї ланки освіти до іншої.

Максимальне збереження цінностей періоду дошкільного дитинства, особистісний підхід до вихованців, розвиток здібностей дітей та створення предметно-розвивального середовища у сукупності забезпечують психологічний комфорт та сприяють вияву творчості дітей, а також формуванню дослідницького ставлення до світу, який оточує дитину.

Тенденції розвитку дошкільної і початкової освіти, які підпадають під реформування загальної середньої освіти на загальних засадах Концепції Нової української школи мають багато спільних точок дотику. Зокрема, гуманізм, який виступає нормою поваги до особистості; доброзичливе ставлення до дитини; визнання самоцінності кожного вікового періоду й орієнтація на вікові особливості; врахування індивідуальних здібностей, інтересів, темпу розвитку дитини; орієнтація на досягнення попереднього періоду розвитку; створення сприятливих умов щодо формування та розвитку у дитини пізнавальних психічних процесів, пригідної спрямованості на активність в соціумі, позитивної самооцінки, самосвідомості, самоповаги і шанобливого ставлення до всіх, хто її оточує.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти у редакції 2021 р.) і Державному стандарті початкової освіти (у редакції 2018 р.) визначено пріоритетними особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, середовищний підходи до розв'язання основних завдань дошкільної і початкової освіти. Дані нормативні документи покликані забезпечити становлення особистості дитини, її фізичний, соціально-моральний, художньо-естетичний, комунікативний, пізнавальний, креативний розвиток, а також набуття нею практичного досвіду. Зокрема, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує працівників даної сфери у виборі завдань і змісту роботи із дітьми на відкриття перед ними науки життя, котра сприяла б формуванню життєрадісних, практично вмілих, творчих, самостійних особистостей [1].

Державний стандарт початкової освіти будується на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. Це зумовлює чітке формулювання результативної складової засвоєння змісту початкової освіти [3].

У Законі України «Про освіту» чітко звертається увага на аспект педагогіки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу. Він набуває великого значення у Концепції Нової української школи. Основою педагогіки партнерства виступають принципи гуманізму та творчого підходу щодо розвитку особистості дитини. Її метою виступає розвиток гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму. НУШ передбачає утворення партнерства між учителями та батьками, центром якого перебуває дитина. Сучасний етап розвитку дошкільної і початкової освіти характеризується різнобічним охопленням багатьох питань у взаємодії освітнього процесу закладу дошкільної освіти та початкової школи.

Основою партнерської взаємодії виступає співробітництво закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї. Ініціаторами такого співробітництва мають виступати педагоги. Оскільки вони є професійно підготовленими та готові здійснювати таку діяльність, а також розуміють, що її успішність прямо залежить від злагодженості та наступності у вихованні і навчанні дітей. Педагоги чітко усвідомлюють, що партнерська взаємодія необхідна для забезпечення гідних умов для дитини. У даному погляді необхідно переконати батьків. Ефективність взаємної роботи залежить від гармонійної взаємодії педагогів освітніх закладів і сім'ї.

Термін «партнерство» Ю. Запорожцева тлумачить як відносини, які передбачають тісну взаємодію між сторонами, котрі мають взаємовигідні права й обов'язки [5]. Дане поняття можна ототожнити із поняттями співпраця, об'єднання, взаємодія, інтеграція, взаємодопомога, взаємозв'язок, обмін, злиття.

На думку М. Єпіхіної, партнерська взаємодія є узгодженою діяльністю учасників освітнього процесу, яка спрямована на досягнення спільної мети, результатів і вирішення важливих завдань [4].

Н. Воротня зазначає, що педагогічна взаємодія є особливою формою зв'язку між учасниками освітнього процесу, котра передбачає взаємозбагачення їх інтелектуальної, діяльнісної, емоційної сфери; їх координацію та гармонізацію. Педагогічна взаємодія включає в себе взаємне делегування, чіткий розподіл функцій, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії [2].

Педагогічну взаємодію у організації освітнього процесу дошкільного закладу та початкової школи досліджували Л. Зайцева, Л. Казанцева, Н. Гавриш Л. Федорович. Науковці зазначають, що педагогічна сутність взаємодії полягає у спільному вирішенні сім'єю, закладом дошкільної освіти й школою завдань освітнього процесу, його доцільності, цілеспрямованості оптимальних взаємовпливів та взаємозамін усіх тих, хто бере участь в педагогічному процесі. Педагогічна взаємодія об'єднує педагогів, батьків та дітей, забезпечує їх активний взаєморозвиток [7, с. 219].

На основі проведеного дослідження М. Козир та Т. Калініченко створили відповідні методичні рекомендації, що стосуються упровадження партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти і школи у процесі підготовки дітей. У даних методичних рекомендаціях запропоновано різноманітні за стилем та змістом взаємин форми здійснення ефективної партнерської взаємодії закладів дошкільної освіти та закладів загальної середньої освіти. Науковці виокремили у даній роботі три напрями:

- 1) робота з дітьми;
- 2) взаємодія педагогів;
- 3) співпраця з батьками [6].

Серед найефективніших форм роботи із дітьми М. Козир, Т. Калініченко визначають: екскурсії в школу; відвідування шкільної бібліотеки, музею; знайомство дошкільнят з учителями та учнями початкової школи; участь у спільних ярмарках, виставках малюнків, виробів; зустрічі та бесіди з колишніми вихованцями дитячого садка (учні школи); участь у спільних ігрових програмах; участь у спільній театралізованій діяльності; участь у спільних святах, розвагах (посвята в першокласники, випускний у дитсадку, спортивні розваги тощо) [6].

Згідно наукового підходу М. Козир, Т. Калініченко взаємодія педагогів має здійснюватися у межах таких форм взаємодії: спільні педагогічні ради (ЗДО і НУШ); круглі столи для вихователів ЗДО та вчителів початкової школи; тренінги для вихователів ЗДО та вчителів початкової школи; семінари, майстер-класи для вихователів ЗДО та вчителів початкової школи; відкриті покази занять в ЗДО для вчителів початкової школи; проведення діагностики по визначенню готовності дітей до школи; взаємодія психологів, логопедів ЗДО та НУШ; взаємодія медичних працівників ЗДО та школи [6].

Вище зазначені науковці пропонують організувати співпрацю із батьками у межах таких форм роботи: дні відкритих дверей; спільні батьківські збори із педагогами ЗДО та початкової школи; консультації із педагогами ЗДО та початкової школи; зустрічі батьків із майбутніми учителями; анкетування батьків напередодні школи та під час адаптації до школи; залучення батьків до освітнього процесу ЗДО та школи; освітньо-ігрові тренінги для батьків майбутніх першокласників; семінари, майстер-класи для батьків майбутніх першокласників; засідання батьківських клубів (заняття для батьків); сімейні вечори, тематичні дозвілля [6].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Основні особливості партнерської взаємодії учасників освітнього процесу, зокрема, закладу дошкільної освіти, початкової школи та сім'ї полягають у тому, що необхідно спрямувати освітню роботу у ЗДО на вимоги, що будуть висунуті дітям у школі, разом з тим, учитель має максимально враховувати та взаємодіяти із дітьми відповідно до досягнутого старшими дошкільниками рівня розвитку. Для реалізації вище зазначеного необхідно ефективно організувати тісну партнерську взаємодію між усіма

зазначеними учасниками. Така взаємодія має організовуватися у трьох напрямках: робота з дітьми; взаємодія педагогів; співпраця з батьками. Застосування широкого кола форм взаємодії між усіма суб'єктами забезпечить високу ефективність та результативність партнерської взаємодії.

Перспективою подальших розвідок є вивчення практичного досвіду організації партнерської взаємодії між закладом дошкільної освіти, початкової ланки та батьками.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом МОН України № 33 від 12.01.2021 р.
2. Воротня Н. Партнерська взаємодія: дошкільна та початкова освіта. *Методист. Шкільний світ: для ключових людей освіти*. 2016. № 3. С. 20–32
3. Державний стандарт початкової освіти (Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (Офіційний вісник України, 2018 р. № 19. ст. 637).
4. Єпіхіна М. А. Педагогіка партнерства: аналіз зарубіжного досвіду. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 1(324). Ч. 2 (2019). С. 226–234.
5. Запорожцева Ю. С. Основні принципи та критерії ефективного партнерства учасників освітнього процесу URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=77> (Дата звернення 04.01.2024).
6. Козир, М., Калініченко, Т. Партнерська взаємодія закладу дошкільної освіти та школи у підготовці дітей до навчання у НУШ. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогічні науки»*. Випуск 2 (67), 2021. С. 64–69.
7. Теорія та практика дошкільної освіти в сучасних експериментальних дослідженнях: монографія / Л. І. Зайцева, Л. І. Казанцева, Н.В. Гавриш та ін.; за ред. І. Г. Улюкаєвої. Харків: Право, 2015. 448 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [in Ukrainian].
2. Vorotnia, N. (2016). Partnerska vzaiemodiia: doshkilna ta pochatkova osvita [Partnership interaction: preschool and primary education]. *Methodyst. Shkilnyi svit: dlia kliuchovykh liudei osvity – Methodist. The school world: for the key people of education*. No 3. P. 20–32 [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (Zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2018 r., № 19, st. 637) [in Ukrainian].
4. Yepikhina, M.A. (2019). Pedahohika partnerstva: analiz zarubizhnogo dosvidu [Pedagogy of partnership: analysis of foreign experience]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko LNU. Pedagogical sciences*. No 1(324). Vol. 2. P. 226–234 [in Ukrainian].
5. Zaporozhtseva, Yu.S. Osnovni pryntsypy ta kryterii efektyvnogo partnerstva uchashchymy osvithnoho protsesu [Basic principles and criteria of effective partnership of participants in the educational process]. URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=77> (Data zvernennia 04.01.2024). [in Ukrainian].
6. Kozyr, M. & Kalinichenko, T. (2021). Partnerska vzaiemodiia zakladu doshkilnoi osvity ta shkoly u pidhotovtsi ditei do navchannia u NUSh [Partnership interaction of preschool education institution and school in preparing children to study at NUS]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Issue 2 (67). P. 64–69 [in Ukrainian].
7. (2015). Teoriia ta praktyka doshkilnoi osvity v suchasnykh eksperymentalnykh doslidzhenniakh [Theory and practice of preschool education in modern experimental studies]. L.I. Zaitseva, L.I. Kazantseva, N.V. Havrysh ta in. (I.H. Uliukaievoi (Eds.)). Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

Bobro L.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor, Department of Preschool Education
Nizhyn Gogol State University
liliya250492@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0231-0905

Bobro A.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
artur062728@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9405-8988

FEATURES OF THE PARTNERSHIP OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS: PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION, PRIMARY SCHOOL AND THE FAMILY

This article highlights an extremely urgent problem of modern education, which is related to the partnership interaction of participants in the educational process, in particular, a preschool education institution, an elementary school, and the family. The relevance of the above-mentioned research problem is substantiated. In the process of analyzing modern scientific literature, it was found that the conditions in which all social institutions are located are characterized by an extremely rapid rate of social, educational, political and economic changes, which significantly complicates their activities. Constant employment of parents reduces the effectiveness of the process of raising their children. As a result, trusting relationships between children and parents deteriorate. That is why it is necessary to find points of contact in the possible mutual assistance and cooperation of preschool education institution, primary school and family.

Within the scope of consideration of the investigated problem, various sources of scientific literature, which have a psychological and pedagogical direction, were analyzed. As a result of such an analysis, it was determined that cooperation between a preschool and an elementary school occurs due to the interaction of teachers and effective communication in the learning process. This interaction consists of successive steps that provide a link between preschool and primary education.

It is also determined that today's reality requires that educational activities in a preschool institution be focused on preparing children for school, taking into account their future needs, as well as the teacher's ability to adapt the educational process to the achieved level of development of older preschoolers. The acquired knowledge, abilities, skills and experience acquired in the preschool institution and in the family are aimed at active use in the educational process. The interest of preschool and primary school is in the child's comfortable transition from one stage of education to another.

The peculiarity of the pedagogical interaction is the joint solution of the tasks of the educational process between the family, the preschool institution and the school, taking into account its expediency and purposefulness, optimal mutual influences and interchangeability of all participants of the pedagogical process. This interaction unites teachers, parents and children, contributing to their active mutual development.

Key words: preschool education, primary education, interaction, partner interaction, forms of interaction.

УДК 37.016:821.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-22-33

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури,
методики її навчання, історії культури та журналістики
Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

Бондаренко А. І.

доктор філологічних наук, професор кафедри української мови,
методики її навчання та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
alla_bon@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4140-4733

**РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Українська література як мистецтво слова й навчальна дисципліна має значний потенціал, необхідний для внутрішнього розвитку учнів середньої загальноосвітньої школи. Ідеться про формування різних типів мислення, зокрема просторового, яким володіє кожна людина й використовує в повсякденному житті, професійній діяльності. Художня картина світу, яку опановують школярі, наділена низкою просторових характеристик (часових і топографічних), які можуть стати основою (планом, схемою, напрямками опрацювання) в процесі аналізу літературного твору. У статті вибудовано навчальні алгоритми, які, з одного боку, сприяють осмисленню художнього матеріалу, а з іншого – активізують ті інтелектуальні процеси, які забезпечують розвиток просторових уявлень учнів на основі відповідних картин, створених митцями. За основу взято хронотопний аналіз як базовий вид діяльності, поєднаний з іншими шляхами опрацювання літературних джерел залежно від завдань, поставлених учителем та учнями авторами шкільних програм. У контексті його застосування запропоновано комплекс видів розумової діяльності, як-от: установлення просторових рамок зображеного, визначення елементів часопростору, їх опис, усвідомлення семантичного маркування, художньої ролі в системі образної структури тексту, концептуального спрямування написаного, жанро- та стилеутворення. Автор статті вважає, що для значної кількості літературних творів продуктивними є дослідження, оперті на просторові лінії, прокладені письменниками з метою формування художньої картини світу. Вектори творчого мислення митців слова, на його думку, існують або в межах завершеного одиничного часопростору (більшість літературних творів, у яких зображено окремий історичний чи біографічний період), або між різними просторовими утвореннями, які необхідні, щоб установити статичні або динамічні зв'язки між змальованими історичними епохами й у такий спосіб виявити закономірності розвитку українського народу чи й усього людства. Усе це можна простежити на матеріалі багатьох епічних та драматичних текстів, уключених до шкільної програми.

Ключові слова: простір, просторове мислення, просторові лінії, елементи художнього часопростору, хронотоп, хронотопний аналіз, інтелектуальна діяльність, розвивальний потенціал літератури.

Постановка проблеми. Розвиток інтелекту сучасних школярів – один із пріоритетів освітньої системи. Проте розумова сфера не є однорідною, у її складі функціонують різні типи мислення, до яких належить і просторове. Українська література як навчальна дисципліна володіє власними можливостями у вирішенні цієї проблеми, адже художня картина світу, створювана письменниками, завжди вибудована в певних часових і топографічних координатах. Властивості літературного матеріалу дозволяють стверджувати: на уроці словесності існують навчально-розвивальні можливості, які дозволяють здійснювати цілеспрямовані літературознавчі дослідження, що, з одного боку, допомагають учням пізнавати художні тексти, а з іншого – формувати просторове мислення як частину психологічного комплексу людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку просторового мислення вже поставлена в українській дидактиці. Проте вона цікавила здебільшого представників тих фахових методик, які осмислюють процес навчання геометрії, креслення, технічних дисциплін, образотворчого мистецтва, історії (А. Бровченко, С. Буднікова, Г. Гаврищак, О. Катиніна, Г. Мамус, О. Матяш, В. Сидоренко, А. Урусський та ін.). Із погляду вивчення літератури її ще не була розглянуто. Дотичними до вирішення поставленого завдання можна вважати дослідження, у яких приділено увагу застосуванню хронологічного аналізу літературних творів (П. Білоус, Ю. Бондаренко, Т. Дятленко, В. Коркішко, Г. Островська, К. Фролова, Н. Шерстюк та ін.). Однак існує необхідність цілеспрямовано розглянути питання розвитку просторового мислення засобами художнього слова, виходячи зі специфіки літератури як навчальної дисципліни.

Формування цілей статті. Ключовими завданнями дослідження є виділення тих художніх особливостей літературного матеріалу, які дозволяють формувати просторове мислення, а також окреслення методичних механізмів вирішення проблеми, визначення системи інтелектуальних дій, які можна запропонувати учням із відповідною метою.

Результати досліджень та їх обговорень. Свідомість людини завжди перебуває в певних просторових координатах, які можна означити як систему розгорнутих образних уявлень, що утворюють цілісність та ієрархічну підпорядкованість одне одному. Оцінка просторового мислення дозволяє виділити його параметри, зокрема воно «...відбувається переважно в образній формі, тобто образи (чи уявлення) є основними його оперативними одиницями, які відтворюють просторові властивості й відношення різних об'єктів...» [5, с. 137]; «в процесі цього оперування відбувається їх відтворення, перебудова, видозміна в необхідному напрямі. Образи тут є і висхідним матеріалом, і основною оперативною одиницею, і результатом мислительного процесу» [7]. Названий тип мислення фіксує простір як такий, що володіє формою, у межах якої існує його протяжність (топографічна та часова лінії) у певному напрямку, відбувається локалізація об'єктів, якими він наповнений. Простір (обшир) – це вмістилище, наділене властивостями одиничності/множинності, об'ємності, цілісності, окресленості, збірності, структурованості, суцільності/розірваності, обмеженості/необмеженості, розширеності/звуженості, пустоти/наповненості, реальності/ідеальності, наявності внутрішньої та зовнішньої взаємодії, оживленості/мертвотності. У нього є протяжність, площа, обсяг, якісні та кількісні показники, образний відповідник у літературному творі. Він піддається спогляданню, запам'ятовуванню, уявному моделюванню та переробці, систематизації, оперуванню, унаочненню. Об'єкти в межах окремого простору перебувають у певній пов'язаності, рядопокладеності, можуть впливати один на одного, взаємодіяти, чергуватися.

У процесі формування просторового мислення названі властивості необхідно враховувати, що й виконують представники багатьох навчальних дисциплін: креслення, геометрії, образотворчого мистецтва, географії та ін. Як пише Є. Заїка, «...значну роль в навчанні відіграє і образно-просторове мислення, особливо під час засвоєння

знань та вмінь з геометрії, географії і креслення, і нерідко саме його недостатній розвиток перешкоджає повноцінному засвоєнню навчального матеріалу школярами» [3, с. 29].

Свої можливості для вирішення проблеми надає й художня література. Навчальні матеріали, специфічні для названого предмета, – це текстуальні джерела (художні твори, історико-літературні оглядові матеріали), які унаочнюють просторове образне сприйняття світу їх авторів, що моделюють художній хронотоп відповідно до поставлених завдань. «...Актуальним є дослідження художньої природи хронотопу, його ознак та способів зображення у тексті, а також визначення функцій часопростору в літературному творі» [4, с. 389].

Отже, на уроках літератури учні зустрічаються не з реальним (матеріально вираженим) простором, яким цікавляться представники природничих наук, а з уявним (психологічним, духовним, мисленнєвим, емоційним тощо). «Необхідно зазначити, що художній хронотоп, на відміну від часових і просторових визначень об'єктивної дійсності, має більш або менш суб'єктивний характер. Адже відчуття часу і простору залежить від вираження його автором, сприйняття читачем та від взаємозв'язку реального світу й світу художнього» [4, с. 391]. Як пише П. Білоус, «літературний твір вибудовує новий світ, який чітко окреслюється самобутніми часово-просторовими вимірами (хронотопом). Цей світ існує тільки у творі, поза текстом його немає. Він складається із витворених уявою та фантазією реалій, має свою історію, географію, топоніміку, заселений вигаданими людьми з вигаданими іменами» [2, с. 9].

Такі визначення підсилюють низку понять, які функціонують в сучасному літературознавстві, зокрема: «художній простір», «текстуальний простір», «літературознавчий простір», «символічний простір», «міфологічний простір», «стильовий простір», «жанровий простір» та ін. Вони також відображають роботу авторської свідомості.

Отже, розвиток просторового мислення на уроці відбувається тоді, коли вчитель та учні враховують наявні в художньому матеріалі відповідні утворення, зокрема просторові конфігурації, на основі яких він розвивається, хронологічне та топографічне розгортання зображених подій, що допомагає наповнити текст авторським змістом. Саме характер просторової організації літературного матеріалу значною мірою впливає на планування його вивчення. Структура навчального процесу в її дисциплінарній специфіці на уроках словесності багато в чому є похідною від просторової структури літературного тексту й зумовлена нею. Головне завдання – дослідити повноту художньо-образного втілення простору, «тобто набір елементів, зв'язки між ними, їх динамічне співвідношення. В образі відображається не лише склад елементів, які входять у його структуру (форма, величина), але й їх просторове розміщення...» [5, с. 140].

Виходячи з описаних вище властивостей, доцільно виділити основні інтелектуальні дії, які можуть здійснити вчитель-словесник та учні, зокрема:

1. Окреслювати загальні контури (цілісність, збірність, суцільність) просторової організації літературного тексту, хронологічних та топографічних рамок (об'ємність, протяжність, обмеженість) авторської картини світу, образної специфіки (художній еквівалент) їх вираження.

2. Визначати структурні частини (звуженість, розірваність) змальованого простору, їх одиничність або множинність (наповненість тексту, кількість), позиціонування в межах твору, властивості, семантичне навантаження, художню роль (якість, риси).

3. Установлювати зв'язки між цими компонентами, оцінювати їх системність й особливості взаємодії, лінії розширення, тобто нагромадження споріднених елементів, підпорядкованих змістовій, проблемно-тематичній, характеристичній спрямованості написаного автором, вимогам, що впливають із жанрових та стильових параметрів тексту.

4. Узагальнювати художню картину світу в її просторових вимірах, визначити мету, із якою письменник заклав саме такі хронологічні та топографічні параметри зображеного.

Специфіка навчального матеріалу значною мірою зумовлює розвивальну діяльність на уроці літератури. Школярі оперують передусім художніми текстами, тобто тими картинами, які створюють митці слова.

У межах літературних джерел діти можуть ознайомитися з просторовими утвореннями різного характеру. Плануючи навчальний процес, словеснику потрібно визначитися, яка структура картини світу в художньому тексті та якому поняттю («одиничність» чи «множинність») вона підпорядкована.

Проблема просторової одиничності або множинності у творі відносна. Проте вчителю необхідно усвідомити, що саме він обирає в тексті за одиницю художнього простору для опрацювання разом з учнями в конкретний момент навчального процесу. У межах цієї одиниці існує структурна множинність менших елементів. Наприклад, якщо за одиницю обрано простір тайги в романі Івана Багряного «Тигролови», у такому разі його треба розбити на сукупність місць дикої природи, через які проходить головний герой і де відбувається його контакт із довіллям.

Визначення просторової одиничності та множинності може відбуватися на основі часової та топографічної організації зображеного, їх комбінування. У такому зв'язку одиничним можна назвати художній простір, в основі якого перебуває окремий цілісний нерозривний хронологічний період, проміжок (наприклад, життя героя або його фрагмент), що часто розгорнутий на історичному, природному чи побутовому фоні (багато епічних і драматичних творів). Відповідно хронологічною множинністю наділений простір, де співіснують два й більше часові періоди, здебільшого віддалені один від одного, але такі, що перебувають у концептуальній єдності, створеній автором (романи «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, «Майстер корабля» Ю. Яновського, «Собор» О. Гончара, «Диво» П. Загребельного).

Художній простір з ознаками часової одиничності, на наш погляд, це:

1. Хронологічно цілісні зображення одного періоду, що позначають місце й час дії, обставини, у яких перебувають літературні герої (пейзажі, інтер'єри, екстер'єри тощо).

2. Історично масштабні картини, покликані відобразити дух змалюваної доби, суспільну та культурну атмосферу окремого століття чи періоду в його межах.

Тексти, що володіють часовою множинністю, вміщають у собі:

1. Декілька періодів (історичних чи з приватного життя героя), які перебувають між собою в певних художніх зв'язках (уподібнення/розподібнення – за одним із цих принципів, який визначає письменник).

2. Універсальні явища, подані як надісторичні, що мають загальнонаціональний чи загальнолюдський зміст (це окрема категорія текстів, картина світу яких позбавлена конкретних історико-часових вимірів (аісторизм): поема «Енеїда» І. Котляревського, драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», поема І. Франка «Мойсей», більшість ліричних творів інтимного, пейзажного, філософського, громадянського змісту). Зображене у таких текстах стосується всіх часів, що вказує на його надісторичний характер.

У більшості випадків робота відбувається в рамках першої групи текстів, побудованих за принципом просторової одиничності. Українські письменники формують хронотопні утворення, які дозволяють унаочнити особливості існування персонажів і в такий спосіб забезпечити проблемно-тематичну спрямованість літературного матеріалу. Отже, формування просторового мислення школярів значною мірою зумовлено передусім зоровими, а також іншими (слуховими, запаховими, тактильними) відчуттями, якими буде збагачено враження дітей під час читання літературного матеріалу. Тому опрацювання художніх творів містить ретельні текстуальні спостереження, виділення наявних просторових параметрів, зображених об'єктів та їхніх властивостей. Це створює передумови для застосування більшості шляхів аналізу:

подієвого – усвідомлення учнями обставин, у яких відбуваються події твору; пообразного – осмислення взаємодії літературних героїв із просторовими умовами, у яких вони перебувають; словесно-образного – визначення мовних одиниць, із допомогою яких змальовано час і простір, їхні елементи; проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського – дослідження авторського використання просторових об'єктів для тематизації зображеного, осмислення на цій основі важливих питань людського буття; жанрового, структурно-стильового – виявлення впливу просторових деталей на жанро- та стилеутворення. Проте ключовим шляхом аналізу у вирішенні обраної наукової проблеми є хронотопний.

Однією з первинних навчальних дій, які мають виконати вчитель та учні, є встановлення загальних параметрів (рамок), у яких існує досліджуваний художній простір. У літературному матеріалі ці межі завжди мають свій образний еквівалент, який і допомагає презентувати часо-просторову картину. У конкретних літературних творах, які учні сьогодні вивчають у школі, це має відповідну конфігурацію.

Сентиментально-реалістична повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»: село першої половини ХІХ століття, загальний образ якого допомагає автору реалізувати його світоглядно-стильові пріоритети сентименталізму.

Соціально-побутова повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»: села Семигори, Біївці; Київ (друга половина ХІХ століття), зображені в руслі реалістичної традиції.

Драма-фесрія Лесі Українки «Лісова пісня»: ліс – основне місце подій; село (людський світ), опозиційне до лісу.

Урбаністичний роман В. Підмогильного «Місто»: місто (Київ 20-их років ХХ століття), у якому розгорнуто зображуваний життєвий період Степана Радченка; село, із якого приїхав головний герой і якому протиставлене місто.

Художня концепція деяких текстів зумовлює постійну зміну топографічний реалій, розгорнутих на основі архетипу дороги. Сюди слід віднести:

Роман П. Куліша «Чорна рада»: хутір Хмарище; Ніжин; Київ.

Оповідання І. Франка «Сойчине крило»: помешкання Масіно (Хоми); ліс, у якому живе Маня – дочка лісника; Городок; Краків; Дорпат; Одеса; Нижній Новгород; Іркутськ; ліс біля Красноярська; Порт-Артур. У результаті можна говорити про значний територіальний простір (від Польщі до Далекого Сходу), у якому розгортається життєва доля головної героїні.

Зображені просторові реалії потрібно враховувати під час аналізу літературних творів. Власне, саме вони дають змогу сформувати загальне уявлення учнів про основу художньої картини світу, створеної письменниками. Після цього можна виявляти та конкретизувати внутрішнє наповнення кожного просторового утворення, з'ясовуючи концептуально важливі елементи, зв'язки між ними, їхнє художнє значення.

Так, у романі В. Підмогильного «Місто» просторові картини виконують важливу роль. Учитель та школярі мають обов'язково зосереджуватися на зображених об'єктах та їхніх деталях, у яких проходить життя головного героя. Це дозволяє формувати в учнів декілька рівнів просторових уявлень. Зокрема, про:

1. Київ 20-х років ХХ століття як цілісний урбаністичний простір, пріоритетний для Степана Радченка й різко протиставлений селу.
2. Окремі реалії цього простору, які утворюють його топос.
3. Село як опозиційний до міста просторовий елемент, зв'язок із яким у головного героя постійно слабне.

Ключовими для формування просторового мислення є перший та другий аспекти, адже саме в їх рамках можливий процес структурування просторових уявлень одинадцятикласників, які ознайомлюються з романом В. Підмогильного. За результатами вивчення твору простір міста для учнів має бути складений із цілого ряду фрагментів, що утворюють цілісну топографічну картину, до якої належать:

помешкання Степана Радченка, заклади харчування та культури, магазини й вулиці Києва. Це допомагає відстежувати просторові лінії, які складаються з утворень, подібних за концептуальною роллю. Їх об'єктивізація визначає життєву долю Степана Радченка. Зокрема, роман «Місто» доцільно опрацьовувати за такими концептуально-хронотопними лініями:

1. Місця харчування та магазини: берег Дніпра, заклад народного харчування, кафе, кондитерська, пивниця, приватна їдальня, велика їдальня на Хрещатику; крамниця готового одягу.

2. Помешкання: столярна майстерня, кухня, окрема кімната, будинок на Липках.

3. Літературна діяльність: вечірка в Національній бібліотеці, квартира критика Світозарова, вечірка КУБУЧ, редакція журналу.

4. Розваги: оперовий театр, кінотеатр, «Електричне лото».

Названі просторові лінії підтверджують думку, що «хронотопна структура роману – багаторівнева, із різноманітними переплетеннями, накладаннями часо-просторових утворень» [1, с. 62]. Вони підпорядковані авторській концепції та виконують поставлені художні завдання, допомагають продемонструвати зміну якості життя Степана Радченка, його внутрішніх пріоритетів, а отже, повинні бути елементами пообразного та хронотопного аналізу, які застосовують комбіновано для того, щоб виявити розвиток головного героя. Також на їх основі потрібно розкривати проблему впливу міста на людину, взаємодію індивіда з урбаністичним середовищем. Осмислення авторської концепції людини потребує аналізу всіх елементів, на основі яких вона виникає. Сюди належить набір хронотопних точок, через які проходить образ-персонаж і які або трансформують його в певному напрямку (перший варіант – зокрема, для роману В. Підмогильного), або допомагають констатувати сталий набір рис, які у творі не змінюються (другий варіант – наприклад, для роману Івана Багряного «Тигролови», адже в усіх місцях, де опинявся Григорій Многогрішний, він завжди демонстрував набір рис, що уособлюють культ сильної особистості). Тому осмислення учнями сутності персонажів багато в чому залежить від просторових реалій, у яких перебувають герої. «...Місце поведінки як одиниця життєвого простору людини характеризується різними властивостями і може відображати особливості самого простору. Водночас аналіз, виділення, опис місць поведінки має особливе значення для розуміння і внутрішнього світу людини, її існування» [6, с. 153].

Отже, навчальна діяльність, яку організовує вчитель, має відбуватися на основі розробленого плану, в основу якого покладено семантично марковані та концептуально спрямовані просторові лінії, наявні в художньому матеріалі. Це дозволяє визначити вектори розумових зусиль школярів під час аналізу літературного тексту та реалізувати відомі шляхи дослідження. Під час вивчення роману В. Підмогильного «Місто» осмислення кожної з просторових ліній допомагає одержати позитивні дидактичні наслідки:

1. Учні засвоюють хронотопну структуру тексту (простір Києва складається з багатьох часо-просторових точок, важливих для розуміння змісту роману) (хронотопний аналіз).

2. Одинадцятикласники усвідомлюють їхню концептуальну взаємодію – певну подібність (схожість, спорідненість), постійне нагромадження, тобто просторове розширення (хронотопний аналіз).

3. Вони простежують канву ключових подій, тобто сюжетний розвиток, який завжди відбувається в межах названих просторових ліній (подієвий аналіз).

4. Школярі усвідомлюють життєву долю головного героя й інших персонажів, трансформацію характеру Степана Радченка під впливом київського урбаністичного середовища (пообразний аналіз).

5. Просторові лінії допомагають означити погляд письменника на людину та суспільство й у такий спосіб збагнути філософсько-світоглядну спрямованість роману (ідеаційно-концептуальний, філософський аналіз), адже «репрезентація просторових

і часових характеристик у творі є показовою і значущою для виявлення авторської концепції світу» [8, с. 59].

6. Їх необхідно враховувати під час визначення жанру літературного твору. Зокрема, вони сприяють тому, щоб кваліфікувати роман В. Підмогильного як урбаністичний (жанровий аналіз).

Із цього випливає, що розвиток просторового мислення школярів відбувається в контексті комплексного осягнення літературного матеріалу, його властивостей. Тому кожна просторова лінія потребує локалізації – визначення та деталізації всіх семантично маркованих елементів, які до неї належать і є важливими для осягнення різних змістових та формальних сторін художнього джерела. Навчальна діяльність переходить на рівень опрацювання та використання цих деталей (осмислення, оперування, встановлення особливостей їх взаємодії), що є підставою для аргументованих суджень школярів, а також допомагає сформуванню в учнів достатньо багаті образні уявлення про літературний твір та його художню концепцію.

Підсумкова оцінка тексту повинна базуватися на розумінні учнів, що загальний змальований письменником простір ділиться на окремі топографічні локації, які часто утворюють групи (вони й забезпечують існування просторових ліній) зі спорідненою художньою роллю. У результаті образ Києва в романі В. Підмогильного «Місто» постає як простір-вмістилище, що зазнає внутрішнього наповнення й розширення відповідно до авторського задуму показати вплив урбаністичного середовища на людину.

У багатьох літературних творах просторові утворення пов'язані з образами населених пунктів, де мешкають персонажі твору. Проте є тексти, хронотоп яких включає виходи за окремі точки. У романі «Місто» це лінія «Київ – село», яка необхідна, щоб показати процес внутрішнього переродження Степана Радченка із сільського хлопця в містянина, який не хоче повертатися туди, звідки приїхав. Локації в межах таких ліній існують за принципом протиставлення. Скажімо, у романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» життєва доля багатьох героїв розгортається в просторових координатах, де пункти існування мають спеціальну проблемно-тематичну спрямованість. Так, образ Мирона Ґудзя існує в межах лінії «Запорозька Січ – село Піски», образ Максима – у межах «Піски – Московщина – Піски», Грицька – «Піски – Херсон – Піски». У кожному випадку існує своє художнє завдання: Мирін Ґудзь приносить у Піски дух запорозької вольниці, протистоїть закріпаченню села; на прикладі Максима письменники демонструють, як перебування на чужині посилює негативні сторони персонажа; для Грицька Херсон – це місце, де молодий чоловік завдяки наполегливій праці перетворюється з бідняка на заможного селянина. Ці приклади накладаються на проблемно-тематичні виміри тексту, у якому протиставлено свободу й рабство, моральні норми українського села й російської армії, злиденність і багатство. Тому учні мають розібратися, яке семантичне навантаження кожного хронотопного утворення, побачити, які просторові компоненти протиставлено й за яким принципом, із якою метою письменники прокладають просторові лінії.

Усе разом дозволяє письменникам масштабувати художньо-просторові картини в широкий образ історичної доби, який у кожному творі має свою специфіку: НЕП 20-х років ХХ століття (роман «Місто» В. Підмогильного), епоха сталінського тоталітаризму (роман «Тигролови» Івана Багряного), доба кріпацтва та часовий проміжок після його відміни (роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»). Якщо вчитель планує формувати художньо-історичні уявлення учнів, він повинен унаочнити в тексті просторові лінії, що розкривають сутність змальнованої доби. Скажімо, у романі Івана Багряного «Тигролови» для аналізу слід обрати образи трьох поїздів («дракона», товарного експресу, Тихоокеанського експресу номер один), та далекосхідного міста Хабаровськ. Кожен із цих образів має свій внутрішній та

зовнішній простір, опис якого дозволяє учням усвідомити тоталітарну сутність сталінізму. Тому лінійно-просторове дослідження потребує:

- 1) їх спільного опрацювання;
- 2) визначення й опису властивостей кожного;
- 3) встановлення між ними відповідних змістових зв'язків;
- 4) узагальнення авторської оцінки сталінізму на основі комплексного опрацювання відповідних фрагментів тексту.

Окремі можливості для розвитку просторового мислення школярів надають тексти, зміст яких виникає на основі надісторичних уявлень письменників. До такої категорії належать дві групи творів:

1. Ті, у яких зображено два або більше історичні періоди (поєми Т. Шевченка «І мертвим, і живим...», «Розрита могила», роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», перший варіант повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», романи П. Загребельного «Диво», О. Гончара «Собор» та ін.).

2. Тексти, картина світу в яких позбавлена історичних ознак і тому набуває універсального характеру (поема І. Франка «Мойсей», повість М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», етюд Олександра Олеся «По дорозі в казку», пейзажна, інтимна, філософська лірика багатьох поетів).

Особливістю у вивченні першої групи є те, що виникає потреба прокласти два види просторових ліній: у межах окремого зображеного історичного періоду (топографічні лінії) і між епохами (часові лінії). Зразок опрацювання одного художньо-історичного періоду подано вище на матеріалі роману В. Підмогильного «Місто» та інших творів. Проте в шкільних програмах періодично з'являються тексти, під час вивчення яких виникає необхідність усвідомлювати зв'язок між декількома зображеними історичними періодами. Подаємо в таблиці наявні в них просторові лінії (здебільшого часові).

Літературні твори, у яких зображено декілька історичних періодів	Просторові лінії між історичними періодами
Поєма Т. Шевченка «І мертвим, і живим...»	Середина ХІХ ст. – визвольні війни першої половини ХVІІ ст.
Поєма Т. Шевченка «Великий льох»	Часи Богдана Хмельницького – часи Івана Мазепи та Петра першого – часи Катерини другої – перша половина ХІХ ст.
Повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» (перший варіант твору)	Доба Богдана Хмельницького – друга половина ХІХ століття
Роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»	Друга половина ХVІІІ ст. (знищення Запорозької Січі) – середина ХІХ ст.
Роман Ю. Яновського «Майстер корабля»	Друга половина ХХ ст. (70-ті роки) – 20-ті роки ХХ ст. – молоді літа хазяїна трамбака
Роман О. Гончара «Собор»	Друга половина ХVІІІ ст. – Друга світова війна – 60-ті роки ХХ ст.
Роман П. Загребельного «Диво»	Київська Русь – Друга світова війна – 60-ті роки ХХ століття

У кожному випадку просторові лінії, прокладені письменниками між віддаленими часовими періодами, створюють концептуальне поле, у межах якого митці або типізують певні явища (показують їх повторюваність в усіх епохах), або вибудовують міжчасові опозиції, необхідні для демонстрації історичних змін. Так, у першому

варіанті повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» запропоновано історичну лінію між двома різними періодами: добою визвольної війни XVII століття й протиставленою їй другою половиною XIX століття (посткріпацький період). Перебування в таких часопросторових умовах дає учням можливість усвідомити історіософський погляд митця, який говорить про національний занепад України.

Схожі просторові пропорції існують у романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», де наявна історична лінія «фінал козацької епохи у XVIII столітті – позначена кріпацтвом середина XIX століття», із допомогою якої письменники також передають національний і соціальний регрес, який, на їхню думку, відбувся в Україні. Тому усвідомлення учнями художньої ролі названої лінії дозволяє збагнути цілісну концепцію роману, у якому кожна змальована історична епоха (змістовно завершене утворення) контактує і контрастує з іншим періодом – і цим забезпечено надісторичний вимір, необхідний для історіософських узагальнень щодо долі України. Подібні просторові вектори наявні й у поемах Т. Шевченка.

Натомість у романах П. Загребельного «Диво» та О. Гончара «Собор» міжісторичні паралелі сприяють типізації схожих процесів: у кожну епоху є і люди духовного творчого пориву, і руйнівники, які здатні нищити здобутки вітчизняної культури.

Отже, якщо на уроці відбувається вивчення літературних творів, у яких зображено декілька історичних епох, учитель та школярі мають усвідомлювати: просторові лінії, прокладені між ними, потрібні письменникам, щоб реалізувати свої філософсько-історичні погляди, які здебільшого стосуються осмислення надчасових явищ, актуальних в усі епохи. До такого узагальнення учасники навчального процесу приходять у результаті аналізу як кожного зображеного історичного періоду, так і встановлення зв'язків між різними епохами, що співіснують у тексті за принципами або змістового контрасту, або уподібнення.

У деяких творах використано специфічний прийом: митці позбавляють зображене історичних ознак (аісторизм), що допомагає продемонструвати універсальний (надчасовий) характер порушених тем і проблем. Простір у таких творах також є вмістилищем, проте створені картини нерідко важко пов'язати з конкретними реаліями (територіями, персоналіями, історичним часом) зовнішнього світу. Причина цього – у витоках міфологізму, які значною мірою впливають на художньо-просторові утворення в текстах названої категорії. Перед учнями постають об'єкти, що мають міфолого-символічний зміст, актуальний в усі епохи. У таких випадках просторові лінії необхідно встановлювати не тільки в середині зображеного, але й максимально виводити їх за межі тексту в реальне життя. Скажімо, поеми І. Котляревського «Енеїда» та І. Франка «Мойсей» символічно відображають історичний шлях українського народу в цілому. Відповідно на уроках літератури слушним буде звернення до фактів дійсної історії, зокрема складання плану основних подій із життя українського народу, через які він пройшов протягом багатьох віків. Учні повинні розуміти, що весь набір відомих часопросторових реалій вітчизняні митці відтворили за допомогою міфолого-символічного зображення, яке дозволяє подати читачу узагальнену художню картину, пронизану історіософським змістом.

Інші тексти з проявами аісторизму («Лісова пісня» Лесі Українки, різні види лірики) покликані звернути увагу на загальнолюдські теми, проблеми, внутрішні стани. Щоб продемонструвати це, словеснику необхідно ілюструвати написане фактами людського буття, які викликають емоційні реакції та роздуми у творців художнього слова. У такий спосіб простір літератури взаємодіє з обширом реального життя, для чого й необхідно прокладати відповідні лінії, тобто встановлювати зв'язки.

Крім художнього матеріалу, на уроках словесності школярів ознайомлюють з історико-оглядовими та біографічними матеріалами, системою теоретичних понять. Їх також можна представити на уроці як завершений простір – вмістилище, пронизане власними лінійними (вертикальними та горизонтальними) структурами.

Для розвитку названого типу мислення школярів особливо продуктивними є історико-документальні матеріали, які містять інформацію про різні просторові аспекти функціонування літератури та життя письменників. Будь-який історико-літературний період і кожна біографія митця включають у себе набір конкретних географічних реалій, які учні повинні знати. Наприклад, життєвий і творчий шлях Т. Шевченка відбувався в багатьох відомих місцях (Моринці, Вільно, Петербург, Київ, Кос-Арал та ін.); Леся Українка мешкала на Волині, в Києві, Криму, Єгипті, Італії, Німеччині, Грузії. Важливо, щоб кожен із названих пунктів ставав для учнів семантично маркованим, наділеним важливим подієвим змістом, що розкриває сутність життєвої долі митця, його внутрішній розвиток. На допомогу приходять літературні карти, які учні можуть самостійно створювати на основі контурних карт, виходячи зі змісту оглядових історико-літературних та біографічних джерел.

Окрім цього, потрібно говорити й про теоретичний простір (систему літературознавчих категорій, що стосуються сюжету, композиції, персонажів, словесних, ідейно-тематичний, стильових, жанрових особливостей тощо), який також володіє багатьма властивостями. Це вимагає від учителя та учнів спеціальної орієнтації, здатності дітей осмислювати образні утворення, які співвідносні з однією або декількома теоретичними системами, комплексно використовувати поняттєвий апарат. Важливо не тільки розкривати окремі дефініції, але й забезпечувати системність теоретичних знань школярів, яка є ключовою просторовою властивістю в цьому випадку. Учителі-словесники досягають такого результату, використовуючи схематичну наочність, на якій відображено теоретико-літературознавчі виміри функціонування мистецтва слова.

Висновки. Українська література як навчальна дисципліна володіє власними можливостями для формування просторового мислення школярів. Текстуальний простір – це своєрідне вмістилище словесно виражених хронологічних та топографічних елементів, що є семантично маркованим продуктом художніх уявлень митців, завжди концептуально спрямованим, підпорядкованим законам тематизації зображеного, характеро-, жанро- та стилетворення. Цінними слід вважати такі інтелектуальні операції учнів: виділення в тексті основних хронотопних рамок, складників, які туди входять, усвідомлення особливостей їх образного втілення, визначення авторських просторових ліній, здійснення досліджень твору відповідно до них, узагальнення змісту кожного з хронотопних утворень, установлення зв'язків між ними, цілісна оцінка художньої картини світу, яку створив митець, на основі просторових вимірів зображеного.

Література

1. Бібік В. Хронотоп у романі Валер'яна Підмогильного «Місто». *Літературознавчі обрії*. 2010. Випуск 18. С. 61–64.
2. Білоус П. Поняття "простір літератури" у сучасному літературознавстві. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Серія «Філологічні науки»*. 2015. № 5. С. 7–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Litpro_2015_5_4 (дата звернення: 03.03. 2024)
3. Заїка Є. Вправи для розвитку взаємозв'язків образно-просторового й вербального мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 12. С. 29–32.
4. Коркішко В. О. Часопростір як формотворча категорія художнього тексту. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Випуск XXIII. Частина 1. С. 388–395.
5. Мамус Г., Уруський А., Гавришак Г. Просторове мислення студентів закладів вищої освіти як показник інтелектуального розвитку їх особистості. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1. С. 135–141. URL: <http://nzp. tnpu. edu. ua/ article /view/261446> (дата звернення: 03.03. 2024)
6. Тимошенко О. А. Психологічна структура життєвого простору особистості. *Особистість та її історія: колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 140–157.

7. Формування просторового мислення у дітей молодшого шкільного віку на уроках математики. URL: http://4ua.co.ua/pedagogics/tb2bd68a4c53b89521206c36_0.html (дата звернення: 03.03. 2024)

8. Шерстюк Н. Хронотоп як літературознавча категорія: генеза, еволюція, дискурс. *Філологічні науки*. 2018. № 28. С. 56–61. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/10642/1/Chronotop_genesis_evolution_discourse.pdf (дата звернення: 03.03. 2024)

References

1. Bibik, V. (2010). Hronotop u romani Valerjana Pidmogilnogo «Misto» [Chronotope in Valerian Pidmogilny's novel "The City"]. *Literaturoznavchi obrji – Literary horizons*. Issue 18. P. 61–64 [in Ukrainian]

2. Bilous, P. (2015). Ponatta "prostir literatury" u suchasnomu literaturoznavstvi. [The concept of "literary space" in modern literary studies]. *Lsteraturnyj protces: metodologija, imena, tendenciji – Literary process: methodology, names, trends*. No 5. P. 7–10 [in Ukrainian].

3. Zajika, Je. (2013). Vpravy dla rozvytku vza'mozv'jazkiv obrazno-prostorovogo j verbalnogo myslenna [Exercises for the development of visual-spatial and verbal thinking relationships]. *Praktychna psihologija ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*. No 12. P. 29–32 [in Ukrainian].

4. Korkishko, V.O. (2010). Chasoprostir jak formatvorcha kategorija hudozhnogo tekstu [Space-time as a formative category of an artistic text]. *Aktualni problem slovanskoji filologiji – Actual problems of Slavic philology*. Issue XXIII. Vol. 1. P. 388–395 [in Ukrainian].

5. Mamus, G., Uruskyj, A. & Gavryshchak, G. (2022). Prostorove myslenna studentiv zakladiv vyshchoji osvity jak pokaznyk intelektualnogo rozvytku jihobystosti [Spatial thinking of students of higher education institutions as an indicator of intellectual development of their personality]. *Naukovi zapysky Ternopil'skogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatuka – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk*. No 1. P. 135–141 [in Ukrainian].

6. Tymoshenko, O.A. (2018). Psihologichna struktura zhyttevogo prostoru osobystosti. *Osobystist ta jji istorija – Personality and its history*. (N.V. Chepelevoji, M.V. Papuchi (Ed.)). Nizhyn: NDU im. M.Gogola. P. 140–157 [in Ukrainian].

7. Formuvanna prostорового myslenna u ditej molodshogo shkyl'nogo viku na urokah matematyky [Formation of spatial thinking in children of primary school age in mathematics lessons]. URL: http://4ua.co.ua/pedagogics/tb2bd68a4c53b89521206c36_0.html (дата звернення: 03.03. 2024) [in Ukrainian].

8. Sherstuk, N. (2018). Hronotop jak literaturoznavcha kategorija: geneza, evolutcija, dyskurs [Chronotope as a literary category: genesis, evolution, discourse]. *Filologichni nauky – Philological sciences*. No 28. P. 56–61. URL: http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/10642/1/Chronotop_genesis_evolution_discourse.pdf (дата звернення: 03.03. 2024) [in Ukrainian].

Бондаренко Ю. І.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Ukrainian literature, its teaching methodology, history of culture and journalism, Nizhyn M. Gogol State University
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

Бондаренко А. І.

Doctor Sciences of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Ukrainian language, methods of its teaching and translation Nizhyn Mykola Gogol State University
alla_bon@ukr.net
orcid.org/0000-0003-4140-4733

THE DEVELOPMENT OF SPACE THINKING AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

Ukrainian literature as an art of the word and as a subject has a significant potential for inner development of secondary general education school students. The formation of various types of thinking, including space one, which characterizes every person who uses it in everyday life and professional activity, also belongs here. Artistic picture of the world, which schoolchildren face, possesses a number of space characteristics (topographical and temporal) that may become a basis (a plan, a scheme, directions of developments) for the analysis of a piece of fiction. The author intends to reveal educational algorithms that can both contribute to the comprehension of artistic material and activate intellectual processes that provide the development of schoolchildren's ideas about space on the basis of pictures, created by artists. The chronotopic analysis as a basic kind of activity is fundamental for the author, it is combined with other ways of literature sources study according to the tasks, assigned by the authors of school curricula. Regarding its application, the scientist proposes a number of various kinds of mental activity: the establishment of spatial boundaries of the depicted, the defining of space-time elements, their description, the awareness of semantic marking, artistic role in the system of image structure of the text, conceptual orientation of the written, genre- and style-making. The author believes that investigations, which are based on the space lines made by the writer with the intention of artistic worldview formation, are the most prolific for the study of many works of fiction. The vectors of artistic thinking of writers, according to the author, exist either in the boundaries of the completed singular space-time (the majority of works of fiction depicting only one certain historical or biographical period) or between different space formations, which are necessary for the writers in order to establish static or dynamic connections between depicted historical epochs and to reveal thereby their own view of patterns of the development of Ukrainian people or even the whole humanity.

Key words: space, space thinking, space lines, elements of artistic space-time, chronotopos, chronotopic analysis, intellectual activity, developmental potential of literature.

УДК 373.5.016-047.22:7

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-34-43

Борисова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
borysova@kpnpu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5831-4745

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ
ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»**

Наукову розвідку присвячено вирішенню актуальної для сучасної загальної середньої освіти проблеми формування культурної компетентності учнів.

Окреслено суспільну значущість проблеми культурного розвитку дітей і молоді, проаналізовано низку нормативних документів державного та світового рівня на предмет ролі культури у прогресивному поступі людства. Визначено провідні тенденції вітчизняної освіти щодо культурного розвитку особистості, специфіку компетентнісного підходу до формування культури учнів в умовах освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти.

Здійснено аналіз наукових праць вчених різних галузей гуманітарного знання щодо сутності ключових понять: «культура», «культура особистості», «культурна компетентність», запропоновано авторське тлумачення терміну «культурна компетентність учнів закладів загальної середньої освіти».

Науково обґрунтовано педагогічну значущість мистецтва й мистецької діяльності для формування культурної компетентності учнів. Акцентовується твердження щодо потенціалу інтегрованих уроків мистецтва як унікального середовища для вирішення окресленої педагогічної проблеми. Розкрито інтегративну специфіку уроків мистецтва, увиразнено механізми впливу на особистість учня різних видів мистецтв та форм мистецької діяльності.

Висвітлено технологічний інструментарій формування культурної компетентності учнів на інтегрованих уроках мистецтва. Визначено алгоритми організації процесу сприйняття мистецьких творів, аналізу-інтерпретації художньо-образного змісту зразків мистецтва, варіанти застосування інтегративних технологій, технологій проблемного навчання, інтерактивних, ігрових технологій у процесі формування культурної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Окреслено засоби активізації пошуково-пізнавального інтересу до вивчення культури, посилення емоційного відгуку на твори мистецтва, що вивчаються на уроці, підтримки творчої ініціативи учнів у різних видах мистецької діяльності.

Визначено основні вектори педагогічної уваги вчителя для забезпечення ефективності процесу формування культурної компетентності учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: учні, особистість, культура, культурна компетентність, інтегрований курс «Мистецтво», мистецька діяльність, педагогічні технології, заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. В умовах постійних технологічних, економічних, політичних трансформацій, якими характеризується нинішній етап еволюційного розвитку людства, особливої значущості набуває проблема збереження потужного

культурного генофонду української нації, виховання юного покоління українців у душі споконвічних гуманістичних цінностей, високих духовних та естетичних ідеалів.

Проблема культури сучасного суспільства носить не лише державний, але й глобальний характер, особливо з огляду на рух України у світовий цивілізаційний простір. Зокрема, у розроблених Європейським Парламентом та Радою ЄС рекомендаціях міститься пункт «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя», в якому обґрунтовується необхідність формування «культурної компетентності» як запоруки успішної життєдіяльності людини у сучасному світі. У вказаному документі регламентовано наступні позиції: «Важливою є обізнаність у сфері культури та вміння творчо самовиражатись, що визначається як знання місцевого, державного та європейського культурного спадку та його місця у світі. Це включає основні знання видатних культурних праць, в тому числі популярної сучасної культури. Необхідно розуміти культурне та мовне різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його та важливість естетичних факторів у повсякденному житті» [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до світових тенденцій щодо культурного розвитку сучасного суспільства, в Україні також прийнято низку нормативних державних документів, які визначають стратегічні орієнтири реалізації такого типу завдань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Так, у Концепції Нової української школи до переліку ключових компетентностей, які мають бути сформовані під час навчання дитини у школі, віднесено саме «культурну компетентність», що дозволяє її позиціонувати як пріоритетну для формування особистості [7].

У контексті суспільної значущості окресленої проблеми актуальними виступають питання пошуку ефективних рішень щодо залучення дітей та молоді до світу культури у процесі їх шкільного навчання, шляхів передачі їм накопичених людством культурних надбань, педагогічних інструментів формування діяльних у культурній царині особистостей, здатних у майбутньому продукувати власні культурні цінності й вносити особистий внесок у культурний поступ нашої країни.

Одним із найпотужніших серед усіх існуючих засобів, які об'єктивно здатні забезпечити ефективний процес формування культурної компетентності особистості, є мистецтво.

Педагогічна значущість мистецтва у всій розмаїтості його видів, форм, жанрів криється у можливості відображати оточуючу дійсність засобами різних художніх мов. Мистецтво є наріжним каменем і важливою складовою культури людства, в якому втілено естетичні погляди, моральні ідеали, історичні віхи розвитку людської цивілізації. Виступаючи своєрідним «вікном», через яке можна «підглядіти» різні прояви життя, мистецтво через художні образи надає можливість людині заглибитись у глибину віків, пізнати культуру своїх пращурів, їх традиції й вірування, обставини життя відомих персоналій, відчутти їх переживання та емоції або перенестись у різні куточки світу, ознайомитись із культурою інших народів, можливо, поринути у світ майбутнього, у фантазійні, нереальні, казкові виміри, образно уявити це майбутнє тощо.

В арсеналі сучасної загальної середньої освіти найбільш широкі можливості для формування культурної компетентності учнів засобами мистецтва й мистецької діяльності мають уроки інтегрованого курсу «Мистецтво», які в силу своєї інтегративної специфіки акумулюють інструменти впливу різних видів мистецтв (музики, образотворчого мистецтва, театру, кіно, хореографії).

Так, різні види мистецтва, використовуючи притаманну їм художню мову, засоби художньої виразності, надзвичайно детально й рельєфно віддзеркалюють оточуючий світ, релігійні вірування, традиції, морально-етичні ідеали, естетичні уподобання різних соціальних груп, різних народів світу, що сукупно складає зміст культури.

Відповідно, чим більше такого типу інформації буде подано учням на уроках мистецтва, чим кращі мистецькі зразки їм буде запропоновано до вивчення, чим активніше вони залучатимуться до процесів сприйняття, осмислення, аналізу творів

різних видів мистецтва, до практичної та творчої діяльності у царині театрального, музичного, образотворчого, екранного тощо мистецтв, тим вищим буде рівень їх культурної компетентності, а отже й загальний рівень культури особистості.

З огляду на наявність суспільного запиту щодо підвищення рівня культури нинішнього молодого покоління, потужний культуротворчий потенціал мистецтва й мистецької діяльності, а також широкі можливості інтегрованих уроків мистецтва виступати унікальним середовищем для культурного розвитку учнів, особливої актуальності набуває проблема формування культурної компетентності учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в закладах загальної середньої освіти.

Варто зазначити, що різні аспекти порушеної наукової проблеми досить широко висвітлено у наукових працях та науково-методичних розвідках представників різних напрямків гуманітарних знань (філософів, педагогів, психологів, музичних педагогів).

Так, до наукового трактування понять «культури», «культурної компетентності», «культури особистості» долучились такі вчені, як В. Шинкарук, І. Агієнко, Т. Заїка, Л. Левчук, О. Шевнюк, В. Андрущенко, В. Тернопільська, О. Овчарук, В. Кремень, О. Крутенко, С. Кондратенко, В. Вербицький та ін.

У наукових працях Г. Миленької, Н. Миропольської, І. Хижняк, О. Михайлицької, Т. Крешешної, Ю. Москвічової та ін. піддавались науковому аналізу особливості впливу мистецтва, мистецької діяльності на розвиток культури особистості.

Педагогічний потенціал уроків мистецтва щодо формування культурної компетентності сучасних школярів досліджувався у наукових роботах музичних педагогів: Г. Падалки, Л. Масол, Т. Турчин, О. Рудницької, О. Ростовського, О. Малицької, І. Барвінок.

Мета статті. Високо оцінюючи внесок вказаних вчених у наукову розробку окресленої проблеми зазначимо, що на сьогодні недостатньо дослідженими залишаються питання розробки теоретичних засад та виокремлення найбільш ефективних засобів технологічного забезпечення процесу формування культурної компетентності учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» у закладах загальної середньої освіти, що виступає метою нашої наукової розвідки.

Основний матеріал. Глибина наукового осмислення поняття «культурна компетентність учнів» передбачає передусім розуміння сутності таких понять, як «культура», «культура особистості», «компетентність», «культурна компетентність».

Так, у філософських наукових джерелах подається дослівний переклад терміну «культура» з латини, це – «обробіток, розвиток, виховання, освіта, шанування» і вказується, що його первинне розуміння пов'язане із обробітком і доглядом землі [14, с. 8].

Філософський енциклопедичний словник пропонує й більш поглиблене й осучаснене трактування культури: «Культура – догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже – і ступінь їх розвитку» [13, с. 523].

Психологія, у свою чергу, розглядає культуру як «предметно-ціннісну форму засвоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, породжується й утверджується людський сенс буття» [10, с. 22]. Відповідно, увага акцентується саме на діяльнісному аспекті культури, на її здатності перетворювати існуючі культурні надбання у особистісні цінності людини, які згодом, примножуючись, формують її власну культуру й, відповідно, зворотньо формують культуру суспільства, до якого вона належить.

Важливе значення для нашого дослідження має презентоване у Психологічному словнику визначення «культурної людини», оскільки, на нашу думку, саме формування культурної людини є кінцевою метою й основною стратегічною ціллю процесу формування культурної компетентності учнів: «Культурна людина – це інтелігент (за духовною суттю), що посідає активно-творчу життєву позицію і прагне найвищі здобутки людства, оптимальний раціоналізм діяльності спрямувати на утвердження творчої свободи і гідності людини як вищої цінності» [10, с. 23].

В окремих наукових роботах сучасних вчених культура особистості розглядається в єдності її психологічних та соціальних аспектів. Так, наприклад, В. Тернопільська з цього приводу зазначає: «Культура є як індивідуальним, психологічним конструктом, так і соціальним. Деякою мірою культура існує і в кожному з нас індивідуально, і як глобальний, соціальний конструкт. Індивідуальні відмінності в культурі можна спостерігати серед людей настільки, наскільки вони приймають і поділяють установки, цінності, уявлення і поведінку, які в силу згоди складають їх культуру. Якщо вони поводять себе відповідно до цих загальних цінностей або моделей поведінки, тоді ця культура у них присутня, а якщо вони не поділяють ці цінності або моделі поведінки, то вони не є складовою цієї культури» [12].

Відповідно, «культуру особистості» можна розглядати як багатовимірний феномен, що віддзеркалюється ступенем осягнення і привласнення окремою особистістю загальнолюдських культурних цінностей, інтелектуально-творчих здобутків минулих поколінь, накопиченого людством досвіду у різних сферах життєдіяльності, що здійснюється через активну пізнавальну, творчу діяльність і сприяє формуванню нових елементів у структурі особистості, набуттю внутрішніх ресурсів, а також спонукає людину до саморозвитку і подальшого зворотнього впливу на розвиток культури. Таким чином, культурний розвиток особистості можна трактувати як процес її перетворення із об'єкта, на який впливає численна кількість різноманітних факторів – у суб'єкт культури, який сам активно втручається у процеси її трансформації й забезпечує прогресивний поступ.

Щодо поняття «компетентність», то у сучасних педагогічних наукових працях також існує чимала кількість його різноманітних тлумачень. Зазвичай, науковці розглядають компетентність як досвід людини у тій або іншій галузі, обізнаність, володіння відповідними знаннями, що дозволяють їй бути успішними й реалізуватись у певній сфері.

Так, у науковій праці О. Овчарука «Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти» «компетентність» визначається як інтегрована властивість особистості, що передбачає сукупність таких складових, як досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції тощо [8, с. 73].

В. Вербицький, в свою чергу, дотримується таких переконань: «Компетентності визначають готовність учня до життя, його участі в житті суспільства. Компетентнісний підхід в навчанні сприяє успішній адаптації школярів в соціумі, рішенню ключових проблем сучасного життя, їх професійному самовизначенню... Отже, компетентність – здатність (потенціал), здійснювати складні види діяльності» [4, с. 30].

Для наукових публікацій, присвячених питанням саме «культурної компетентності», також характерною є розмаїтість поглядів й позицій щодо трактування сутності цього поняття.

Так, Т. Заїка розглядає «культурну компетентність» у культурофілософському контексті й тлумачить її у такий спосіб: «Культурна компетентність – не про якийсь один з аспектів життя людини, а про її буття загалом як істоти розумної. Самореалізація індивіда напряду пов'язана з рівнем його культурної компетентності» [5, с. 87].

Інші вчені, зокрема С. Кондратенко, науково інтерпретують «культурну компетентність» у більш широкому сенсі, через призму взаємовідносин особистості та суспільства: «Культурна компетентність – рівень адаптованості людини до культурного, комунікаційного, техногенного та іншого сучасного середовища, її вміння орієнтуватися у інформаційному потоці, правильно використовувати отриману інформацію для прийняття рішень... Культурна компетентність передбачає збалансованість між такими категоріями: знаннями і досвідом відповідно інших культур, особистостей, націй, поведінкою тощо; чуйністю, емпатією, здатністю поставити себе на місце інших і охопити їх почуття і потреби; упевненістю в собі, знанням власних сил, слабкостей і потреб, емоційною стабільністю» [6, с. 160].

Н. Бондаренко висловлює твердження, що культурна компетентність формується у процесі інкультурації особистості і є її результатом: «Освіта є каналом спрямованої інкультурації – процесу входження й глибинного занурення людини в культуру, опанування особливостей світосприймання, традицій, звичаїв, норм, цінностей, моделей поведінки, ідентичності, властивих конкретній культурі. Результатом інкультурації особистості є культурна компетентність, яка дає їй можливість розуміти, правильно інтерпретувати й доцільно застосовувати здобуті знання про культурні установки, цінності й норми. Практичне значення культурної компетентності полягає в тому, що особа вчиться здатності розуміти інших, спілкуватися й ефективно взаємодіяти з людьми через культуру – власну й чужу... Результатом інкультурації має стати особистість, здатна відтворювати культуру, її ядро, базові цінності, традиції, транслювати, поширювати її, передавати культурну спадщину прийдешнім поколінням» [2].

На основі вищезазначеного, «культурну компетентність учнів закладів загальної середньої освіти» можна розглядати як сукупність їх психологічних, інтелектуальних, діяльнісних якостей, що охоплюють: обізнаність із світовими й національними культурними надбаннями, спадщиною, традиціями, кращими шедеврами мистецтва й народної творчості; володіння навичками здійснення елементарного аналізу культурних та мистецьких явищ, предметів, зразків матеріальної та нематеріальної культури; здатність до вияву емоцій щодо творів мистецтва, культурних об'єктів, висловлення естетичних, оцінних суджень щодо їх якості; прагнення до розширення й поповнення обсягу знань у царині культури і мистецтва; наявність художньо-творчих інтересів у сфері мистецької діяльності; активність у мистецькій та творчій діяльності; прагнення підвищувати власний культурний рівень шляхом участі у культурно-дозвілєвій діяльності, відвідування культурно-мистецьких заходів, концертів, спектаклів тощо.

На уроках інтегрованого курсу «Мистецтво», у процесі вивчення кращих творів світової та вітчизняної культурної спадщини, школярі мають можливість не лише ознайомитись з різноманітними культурно-історичними традиціями, релігією та устроєм життя, з морально-ціннісними, світоглядними, духовними пріоритетами різних народів, а й «проникнути» у світ подекуди малозрозумілої для них культури, осмислити специфічні особливості мистецтва та культури інших народів, навчитись шанобливо сприймати людей іншої віри, іншої культури тощо.

Вирішенню завдань формування культурної компетентності учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» може сприяти досить широкий спектр художньо-педагогічних технологій, серед яких варто відзначити інтегративні технології, технології проблемного навчання, ігрові, інтерактивні технології, які варто цілеспрямовано застосовувати на тих або інших етапах уроку у процесі різних форм мистецько-пізнавальної, мистецько-практичної та мистецько-творчої діяльності учнів.

Так, наприклад, інтегративні технології здатні забезпечити формування в учнів багатовимірної художньої картини світу, оточуючої їх дійсності, розширити й зробити більш яскравішими їх уявлення про світ загалом та культуру, мистецтво зокрема, про людей, які жили раніше або про життя своїх сучасників, про їх традиції, побут, матеріальну та духовну культуру тощо.

Інтегративні художньо-педагогічні технології, охоплюючи інструменти порівняння, узагальнення, зіставлення та протиставлення, активізують інтелектуальну сферу школярів, спонукають до знаходження причинно-наслідкових зв'язків між різними культурними явищами, розвивають логіку мислення, сприяють розширенню меж пізнавальних інтересів учнів у царині мистецтва і культури тощо.

Принципово важливо вже на етапах художнього сприйняття мистецьких творів та їх аналізу-інтерпретації зосереджувати увагу учнів на тому, які саме ідеї, думки, почуття транслює той або інший твір мистецтва, що саме прагне передати автор своїм слухачам, глядачам тощо.

Завдання вчителя полягає у тому, щоб у процесі сприйняття народної, класичної або сучасної музики, творів образотворчого, хореографічного, театрального, кіномистецтва учні переймали безцінний культурний досвід старших поколінь, розмірковували над явищами та об'єктами сучасної культури, висловлювали щодо них власні естетичні, морально-естетичні судження. Такий підхід уможливить привласнення закладеної у мистецьких творах інформації, формування ціннісного ставлення щодо тих або інших зразків матеріальної та нематеріальної культури, а також забезпечить поступове перенесення трансльованих цінностей у власний вжиток, безпосередньо у життя, збагачуючи у такий спосіб культуру особистості учня.

Дієвими щодо формування культурної компетентності учнів на уроках мистецтва є також технології проблемного навчання, націлені на розширення сфери їх пізнавальних інтересів та активізацію самостійної пізнавально-творчої діяльності у царині культури і мистецтва.

Технологія проблемного навчання дозволяє учням не бути лише пасивними слухачами, глядачами, виконавцями тих або інших творів мистецтва, а, натомість, перетворюватись на активних дослідників різноманітних проблем, пов'язаних як із самим мистецьким твором, з образами, які він втілює, так і з особливостями життєвого та творчого шляху авторів, з історико-культурним контекстом його створення, виконання тощо.

Відповідно, для формування культурної компетентності потрібно якомога частіше залучати учнів у процесі виконання ними різних видів мистецької діяльності до вирішення різного роду спеціально створених проблемних ситуацій, задач, які вони мають самостійно розв'язати на основі набутого попередньо досвіду, власних знань та отриманої із різних джерел інформації. Важливо при постановці тієї або іншої проблеми враховувати можливості вікового розвитку учнів різних вікових груп, їх творчі можливості тощо.

Варто пам'ятати, що будь-яке завдання може виступати проблемним, якщо вчитель спеціально організує процес самостійного пошуку учнями у тому або іншому культурному або мистецькому явищі, об'єкті, події тощо чогось раніше не вивченого, не дослідженого – «невідомого», що їм потрібно самостійно «відкрити» (вирішити поставлену проблему). Це сприятиме утворенню у школярів відчуття особистої причетності до створення чогось нового, не існуючого раніше, того, що з'явилося завдяки їх розуму, зусиллям і відтепер стане для них новим досвідом, новими знаннями, новими способами виконання раніше відомих дій тощо.

Різного роду проблемні ситуації можна застосовувати під час аналізу-інтерпретації творів мистецтва, явищ світової та вітчизняної культури, вивчення біографій композиторів, художників, відомих акторів, театральних діячів, режисерів, кінематографістів та інших діячів культури або у процесі пошуку засобів виразності, необхідних для виконання та інтерпретації тієї або іншої музики, для створення акторського образу, художнього образу, під час обговорення сюжетів і образного змісту пісень, опер, музичних казок, кінофільмів, театральних спектаклів тощо.

За таких спеціально створених обставин процес пізнання учнями культури стає більш самостійним, набуває ознак творчості, а також приносить їм радість від власних «відкриттів», адже, як відомо, краще засвоюється не те, що отримано у готовому вигляді, а те, що віднайдено самостійно, через докладання власних зусиль, у атмосфері безумовного визнання цінності особистих міркувань, ідей та рішень.

Ефективним інструментом формування культурної компетентності учнів на уроках мистецтва є також ігрові технології, які здатні активізувати і зробити більш захоплюючим процес ознайомлення із культурними надбаннями людства, емоційно забарвити навчально-пізнавальну діяльність, посилити інтерес до вивчення творів різних видів мистецтв, кращих зразків світової та вітчизняної культури тощо.

Дієвістю вирізняються також інтерактивні технології навчання, які можуть реалізовуватись на уроці у формі бесід, диспутів, дискусій, круглих столів, колективних мистецьких проєктів тощо і забезпечувати формування вмінь формулювати, висловлювати і відстоювати власні думки, естетичні судження щодо тих або інших зразків культури і мистецтва, вести діалог щодо різноманітних культурних явищ, видатних персоналій у світі культури, удосконалювати навички командної пошукової, творчої роботи у царині мистецтва, культури тощо. З-поміж чисельних різновидів інтерактивних методів навчання учнів варто виокремити надзвичайно цікаві міжнародні культурно-дослідницькі проєкти, презентовані у навчально-методичній розробці О. Аліксійчук та В. Федорчук, які, за умов дотримання норм щодо їх організації й проведення, можуть використовуватись у роботі із учнями закладів загальної середньої освіти й сприяти формуванню їх культурної компетентності. До таких проєктів відносяться: «Національна спадщина (обмін малюнками (репродукціями) та віршами, що є національним надбанням, має на меті розвиток розуміння учасниками проєкту культурних цінностей інших народів); «Національні костюми всієї Землі» (учні надсилають малюнки національних костюмів своєї країни, описують, коли їх одягають); «Місця і перспективи» (допомагає школярам досліджувати історію своїх регіонів, культуру, географію для того, щоб поділитися своїми знаннями з народами різних країн) та ін.» [2].

З метою підвищення результативності процесу формування культурної компетентності школярів, активізації пошуково-пізнавального інтересу до вивчення культури, підтримки творчої ініціативи учнів у різних видах мистецької діяльності доцільно використовувати засоби візуалізації, звукового, технічного та інформаційного супроводу: презентації із включенням образотворчого ряду, різноманітні інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерні програми, мультимедійні енциклопедії, інтернет-ресурси), пропонувати здійснити віртуальні екскурсії до театрів і музеїв України й світу, переглядати фрагменти навчальних фільмів, пов'язаних із різноманітними явищами і подіями у світі культури, культурними діячами, шедеврами світової культури, а також фрагменти мюзиклів, балетів, опер тощо.

Такі засоби, завдяки посиленню художнього впливу на особистість учнів, надаватимуть додаткові можливості для створення на уроці яскравої й піднесеної емоційної атмосфери спілкування із мистецькими шедеврами, більш глибокого «занурення» учнів у світ різних видів мистецтв. При цьому слід враховувати й те, що сам «процес пізнання особистістю оточуючої дійсності носить не лише інтелектуальний характер і здійснюється на рівні свідомості. Важливу роль у цьому відіграють також емоції, які складають основу внутрішнього життя людини» [1, с. 113]. Застосування визначених підходів на уроках мистецтва, безумовно, позитивно відобразиться на культурному рівні учнівської аудиторії.

Висновки. Підсумовуючи висвітлене вище зазначимо, що процес формування культурної компетентності учнів буде результативним, якщо вчитель мистецтва свідомо спрямовуватиме «фокус» педагогічної уваги не лише на розвиток тих або інших мистецьких знань, умінь, удосконалення творчих здібностей учнів тощо, але й систематично і планомірно докладатиме зусиль для розширення їх інформаційної обізнаності у царині культурних надбань рідного народу та інших народів світу, виховання поваги до національних та загальнолюдських культурних здобутків і цінностей, утворення відчуття особистої приналежності до славних традицій вітчизняної культури, до величезного культурного спадку, залишеного нам великими культурними діячами минулого і сьогодення, а також ретельно й наполегливо формуватиме в учнів прагнення своїми особистими творчими досягненнями, через власну активну участь у різного виду мистецьких акціях, культурних заходах тощо вносити свій особистий внесок у культурний розвиток нашої країни.

Здійснена наукова розвідка спрямована на висвітлення окремих аспектів досліджуваної проблеми і підходів до її вирішення. У подальшій перспективі більш

детальної наукової розробки потребують такі напрями: засоби активізації пізнавально-пошукової діяльності школярів у процесі вивчення світової та вітчизняної культурної спадщини на уроках мистецтва, організація проєктної діяльності учнів у царині культури та мистецтва, формування інтересу учнів закладів загальної середньої освіти до вивчення культури свого регіону, країни тощо.

Література

1. Аліксічук О. С., Федорчук В. В. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання». Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. 44 с.
2. Бондаренко Н. Формування культурної компетентності як ключової на уроках української мови. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/179415/179492>
3. Борисова Т. В. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театральної діяльності на уроках мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*; Інститут педагогіки НАПН України / гол. ред. Бахмат Н. В. Вип. 29 (2-2020). Київ: Міленіум, 2020. С. 111–122.
4. Вербицький В. В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf>
5. Заїка Т. Компетентнісний підхід у культурофілософському контексті: особливості термінологічних визначень. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. Випуск 62. 2020. С. 87.
6. Кондратенко С. К. Формування культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору засобами образотворчого та музичного мистецтва. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1 (15), 150–163. URL: <https://doi.org/10.33189/epn.v1i15.18>
7. Концепція нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
8. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С.6-93.
9. Психологічний словник / За ред. член.-коресп. АПН В.І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
10. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: <https://cutt.ly/oTBXsVu>
11. Тернопільська В. І. Культура особистості школяра: постановка проблеми. URL: <https://core.ac.uk/reader/12082960#:~:text=%D0%92,State%20University%20Library>
12. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ: Абрис, 2002. 751 с. URL: https://archive.org/details/filosofskyi_entsyklop
13. Шинкарук В. І. Поняття культури. Філософські аспекти. *Феномен української культури: методологічні засади осмислення*. Київ: Фенікс, 1996. С. 8–16.

References

1. Aliksiichuk, O.S. & Fedorchuk, V.V. (2009). *Proektna diialnist studentiv u protsesi opanuvannia navchalnoi dystsypliny «Shkilnyi kurs svitovoi khudozhnoi kultury ta metodyka yoho vykladannia»* [Project activity of students in the process of mastering the educational discipline "School course of world artistic culture and methods of its teaching"]. Kamianets-Podilskyi: vydavets Zvoleiko D.H. [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N. Formuvannia kulturnoi kompetentnosti yak kliuchovoi na urokakh ukrainskoi movy [Formation of cultural competence as key in Ukrainian language lessons]. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/179415/179492> [in Ukrainian].
3. Borysova, T.V. (2020). Formuvannia emotsiinoi kultury molodshykh shkoliariv zasobamy teatralnoi diialnosti na urokakh mystetstva [Formation of emotional culture of younger

schoolchildren by means of theatrical activities in art classes]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* – Pedagogical education: theory and practice. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. Bakhmat N.V. (Ed.) Issue. 29. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

4. Verbytskyi, V.V. Formuvannia kluchovykh kompetenosti uchniv – osnovne zavdannia navchalnoho zakladu [Formation of key competencies of students is the main task of the educational institution]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf> [in Ukrainian].

5. Zaika, T. (2020). Kompetentnisnyi pidkhd u kulturofilosofskomu konteksti: osoblyvosti terminolohichnykh vyznachen [Competence approach in the cultural-philosophical context: peculiarities of terminological definitions]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina – Herald of V. N. Karazin KhNU*. Issue 62 [in Ukrainian].

6. Kondratenko, S.K. Formuvannia kulturnoi kompetentnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniam zoru zasobamy obrazotvorchoho ta muzychnoho mystetstva [Formation of cultural competence in children of primary school age with visual impairment by means of visual and musical arts]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*. 1(15). P. 150–163. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i15.18> [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].

8. Ovcharuk, O.V. (2004). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhdou: stratehichni oriietyry mizhnarodnoi spilnoty [Development of the competence approach: strategic orientations of the international community]. *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. O.V.Ovcharuk (Ed.) Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

9. (1982). *Psykhohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary]. V.I. Voitka (Ed.). Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

10. Rekomendatsiia 2006/962/leS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (leS) «Pro osnovni kompetensii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) "On core competences for lifelong learning" dated December 18, 2006]. URL: <https://cutt.ly/oTBXsBu> [in Ukrainian].

11. Ternopil'ska, V.I. Kultura osobystosti shkoliara: postanovka problem [The culture of the student's personality: statement of the problem]. URL: <https://core.ac.uk/reader/12082960#:~:text=%D0%92,State%20University%20Library> [in Ukrainian].

12. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Philosophical encyclopedic dictionary] V.I. Shynkaruk (Ed.). Kyiv: Abrys. URL: https://archive.org/details/filosofskyi_entsyklop [in Ukrainian].

13. Shynkaruk, V.I. (1996). Poniattia kultury. Filosofski aspekty [Concept of culture. Philosophical aspects]. *Fenomen ukrainskoi kultury – Phenomenon of Ukrainian culture*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

Borysova T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Musical Art
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
borysova@kpnu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5831-4745

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION AT THE LESSONS OF THE ART INTEGRATED COURSE

Scientific research is devoted to solving the problem of forming students' cultural competence, which is relevant for modern general secondary education.

The social significance of the problem of cultural development of children and youth is outlined, a number of regulatory documents of the state and world level are analyzed in terms of their cultural impact on the ongoing progress of mankind. The leading trends of domestic education regarding the cultural development of the personality, the specifics of the competence approach to the formation of the culture of students in the conditions of the educational process in institutions of general secondary education have been determined.

An analysis of the scientific works of scholars from various fields of humanitarian knowledge was carried out regarding the essence of the key concepts: "culture", "personal culture", "cultural competence", the author's interpretation of the term "cultural competence of students of general secondary education institutions" is proposed.

The pedagogical significance of art and artistic activity for the formation of students' cultural competence has been scientifically substantiated. The statement about the potential of integrated art lessons as a unique environment for solving the outlined pedagogical problem is emphasized. The integrative aspects of art lessons are revealed, the mechanisms of influence on the student's personality of various types of arts and forms of artistic activity are highlighted.

The technological toolkit for the formation of cultural competence of students in integrated art lessons is suggested. Algorithms for the organization of the process of perception of works of art, analysis-interpretation of the artistic content of art samples, options for the application of integrative technologies, problem-based learning technologies, interactive, game technologies in the process of forming the cultural competence of students of general secondary education institutions are determined. Means of activating search and cognitive interest in the study of culture, strengthening of emotional response to works of art studied in class, support of creative initiative of students in various types of artistic activity are outlined.

The main vectors of the teacher's pedagogical attention have been determined to ensure the effectiveness of the process of forming the cultural competence of students in the lessons of the Art integrated course in general secondary education institutions.

Key words: students, personality, culture, cultural competence, Art integrated course, artistic activity, pedagogical technologies, establishments of general secondary education.

УДК 371.3:373.3

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-44-52

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Долматова М. П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В статті розглянуто основні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі, а саме: визначено поняття «інформаційно – комунікаційні технології», розглянуто характеристики ІКТ в освітньому процесі у вітчизняній науково-методичній літературі, вивчено особливості інтеграції ІКТ в освітній процес початкової школи, досліджено підходи та методи використання ІКТ на уроках початкової школи.

У світлі аналізу поняття та основних характеристик інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі можна стверджувати, що сучасні технології відіграють ключову роль у формуванні навчальних підходів. Їхня оперативність, мультимедійність та інтерактивність роблять навчання більш адаптивним, динамічним та особистісно-орієнтованим. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує якісне покращення освітнього процесу, дозволяючи глибше залучати учнів та розширювати їхні можливості до навчання.

Важливість врахування всіх вищевказаних особливостей для ефективного впровадження сучасних технологій в освітній процес початкової школи, стає фундаментом для подальшого розвитку особистості молодших школярів, коли використання інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі може значною мірою сприяти їх гармонійному розвитку, розширенню горизонтів та підвищенню мотивації до навчання. Водночас ключовим моментом являються компетентності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів, які зможуть ефективно та творчо інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології у освітній процес, використовуючи ресурси, які надаються сучасною теоретичною та практичною базою. Тільки такий комплексний підхід забезпечить оптимальні умови для всебічного розвитку та відкриття широких можливостей сучасного освітнього простору.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), початкова школа, методика використання, освітній процес, ефективність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку технологій інформації, методика використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі стає особливо актуальною. Початкова школа є важливим етапом в житті дитини, де закладаються основи мислення, сприйняття світу і навички навчання. Інтеграція ІКТ в освітній процес початкової школи може суттєво покращити якість та ефективність навчання. Сьогоднішні діти народжуються в

цифровий вік і для них технології стають природним середовищем комунікації та взаємодії з оточенням. У такому контексті, навчання, що ігнорує цифрові можливості, може здатися їм застарілим та нецікавим. Тому вивчення методики використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи стає не лише актуальним, а й невіддільним аспектом сучасної освіти. Впровадження ІКТ у навчальний процес допомагає розвивати інформаційну грамотність молодших школярів, стимулює їх критичне мислення та самостійність. Крім того, використання сучасних технологій в навчанні забезпечує гнучкість, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, що відповідає індивідуальним потребам кожної дитини. Таким чином, дослідження методики використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи є не тільки актуальним, а й необхідним для адаптації освітнього процесу до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що дослідження щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання в початковій школі залишаються актуальними для сучасних дослідників та науковців. Увага зосереджується на роботах таких авторів, як Т. Алексєєнко, В. Аніщенко, О. Андрищенко, Г. Балл та інші.

Також визначаються нові вимоги до компетенцій фахівців у цій галузі та шляхи їх формування, на що звертають увагу М. Арутюнян, В. Байденко, Н. Єрмошкін та інші науковці. Помітно, що в сучасних наукових дослідженнях активно розробляються і вивчаються теоретико-методологічні засади використання ІКТ у навчальному процесі та їх вплив на формування різних аспектів особистості учнів.

Дослідження, які проводять такі вчені як С. Кармінський, А. Романов, В. Торопцов, В. Чухломін, Н. Ушакова, зосереджені на визначенні нових вимог до компетенцій фахівців та їх формуванні під час навчання.

Значна частина наукових досліджень висвітлює питання теорії та практики використання сучасних інформаційних технологій у різних сферах навчання і розвитку особистості. Ці дослідження охоплюють такі аспекти, як інформаційне забезпечення управління навчальними закладами, формування інформаційної культури учнів у процесі навчання інформатиці, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та дослідження ефективності цих технологій у формуванні особистісних якостей, художньо-естетичної культури, творчих здібностей та екологічної компетентності особистості. У вищезазначених дослідженнях робляться перші кроки у вивченні проблем, пов'язаних із використанням новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі.

Формулювання мети статті: аналіз особливостей інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи, дослідження основних підходів та методів використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі динамічного розвитку ІКТ швидко інтегруються у всі сфери життя, в тому числі і в освіту. Тому проблематика використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи набуває особливої актуальності, оскільки саме в цей період закладаються основи інформаційної грамотності та формується інтерес до навчання. Однак, попри численні дослідження та розробки в даній галузі, виникають труднощі з впровадженням ІКТ у практику початкової освіти через відсутність єдиної ефективної методики використання таких технологій, що буде адаптована до потреб українських освітніх закладів у відповідності до навчальних програм та стандартів Нової української школи.

Інтеграція ІКТ в освітній процес початкової школи є одним із ключових напрямків сучасної освіти, який забезпечує якісне, змістовне та інноваційне навчання молодших школярів. Застосування ІКТ в навчальному процесі відкриває перед вчителями та учнями нові можливості для ефективного формування базових знань, розвитку критичного мислення, підвищення мотивації до навчання та адаптації до змінюваних умов сучасного світу. Враховуючи важливість даного питання, розгляд

особливостей інтеграції ІКТ у навчальний процес молодших школярів є важливим та вимагає детального вивчення.

Обсяги інформації, які нині надходять до учнів через віртуальні комунікації, суттєво переважають ті, що отримуються в рамках природної комунікації і це докорінно перетворює технологічний процес її отримання та обробки. В контексті сучасного глобального світу ключовим стає завдання забезпечення соціалізації особистості та її освітнього процесу, основою якого є опанування новою інформаційною культурою. Така культура передбачає активне використання ІКТ, яке забезпечує ефективний обмін інформацією та її використання в освітньому процесі. Важливість переходу до інформаційного суспільства була ініційована на державному рівні, коли Україна приєдналася до Окінавської хартії глобального інформаційного суспільства [12, с. 118], Декларації принципів «Побудова інформаційного суспільства – глобальне завдання в новому тисячолітті» [12, с. 120], а також прийняла Закон «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [12, с. 116], відображаючи стратегічний курс на інтенсифікацію розвитку інформаційних технологій у сфері освіти.

Зазначені стратегічні завдання та переваги інформаційного суспільства вимагають конкретної реалізації у сфері освіти, особливо на етапі початкової школи. В Україні правові основи для інтеграції ІКТ у навчальний процес визначені в ряді законодавчих актів та нормативних документів. Відзначимо декілька ключових: Наказ Міністерства освіти і науки (МОН) України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» [3, с. 518] встановлює порядок використання та реалізації електронних освітніх ресурсів; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» [3, с. 519] спрямоване на формування та розвиток відповідних навичок серед освітян. Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» закріплюють загальні засади освітнього процесу, в тому числі із залученням ІКТ. Водночас Державний стандарт початкової освіти [2] та Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (НУШ) на період до 2029 року визначають конкретні цілі, задачі та механізми впровадження нововведень в освітній процес.

Отже, згідно Державного стандарту початкової освіти [2], акцентуються підходи до організації освітнього процесу, які є актуальними у контексті сучасних реалій навчально-виховного процесу. Серед них важливе місце займає компетентнісний підхід, який зосереджує увагу на збагаченні досвіду учнів через системний підхід до педагогічного процесу. Зокрема, такі підходи передбачають застосування сучасних педагогічних технологій, які спрямовані на формування в дітей ключових компетентностей. Це розглянуто також у Типових навчальних програмах Нової української школи для 1–4 класів, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна. Зазначені програми специфічно визначають завдання щодо формування в молодших школярів навичок інформаційної діяльності. Зокрема, наголошується на необхідності опанування учнями засадами роботи з інформацією, використовуючи для цього можливості ІКТ.

Аналізуючи програму О. Савченко, можна виділити такі особливості інтеграції ІКТ в освітній процес початкової школи [7]:

1. Використання ІКТ сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційної, що включає опанування основами цифрової грамотності. Це дозволяє розвивати вміння спілкуватися, здійснювати пошук інформації, створювати інформаційні продукти, безпечно та етично діяти в інформаційному середовищі.

2. ІКТ інтегруються в різні освітні галузі початкової школи. Наприклад, в мистецькій галузі ІКТ дозволяють формувати початкові вміння використання цифрових технологій для художньої творчості та презентації результатів.

3. Зміст інформатичної освітньої галузі спрямований на формування в учнів уявлення про роль ІКТ в житті людини, уміння створювати прості інформаційні моделі (тексти, малюнки, презентації), використовувати ІКТ для розв'язання навчальних завдань.

4. ІКТ використовуються для пошуку та опрацювання різноманітної інформації, у тому числі з довідкових джерел, що сприяє розвитку критичного мислення учнів, умінню знаходити потрібну інформацію та оцінювати її вірогідність.

5. Застосування ІКТ має задовольняти природну цікавість та допитливість молодших школярів, стимулювати їх прагнення освоювати нові цифрові технології.

6. Використання ІКТ в навчанні має супроводжуватися роз'ясненням правил безпечної та етичної поведінки в інформаційному просторі, обговоренням можливих наслідків недотримання таких правил.

Отже, інтеграція ІКТ в початковій школі спрямована на формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, задоволення їх інтересів у сфері цифрових технологій, підтримку творчої активності та ініціативи. Водночас важливо при цьому прищеплювати навички відповідального та безпечного використання ІКТ з метою мінімізації потенційних ризиків.

Таким чином, ІКТ вже не є просто інструментами, які використовуються лише для полегшення доступу до інформації або спрощення педагогічного процесу. Вони трансформуються в інтегровану частину освітнього середовища, спрямовану на розвиток багатого спектра компетенцій учнів. У цьому контексті особливої важливості набуває роль вчителя, який вже не може обмежуватися лише традиційними методами навчання. Тому, викладач НУШ повинен бути не просто тим, хто володіє базовими навичками користування ІКТ, а тим, хто активно використовує такі технології як інструмент для глибокого навчання учнів предметного матеріалу, розвитку їх критичного мислення та адаптації до викликів сучасного світу. Така педагогічна позиція вимагає від вчителя неперервного саморозвитку, дослідження новітніх педагогічних технологій та механізмів їх ефективного застосування у навчальному процесі [1, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Освіта в сучасному світі не може залишатися статичною, вона постійно реагує на виклики технологічних, соціальних та культурних змін. Сьогоднішній освітній процес стає все більше заснованим на цифрових технологіях, що дозволяє взяти на себе нові горизонти педагогічної діяльності. Для цього вчителі повинні володіти певним набором знань та навичок, зокрема у сфері цифрових технологій, що включає не тільки здатність працювати з різним програмним забезпеченням та пристроями, а й розумінням, як вони можуть бути використані для підвищення якості освіти. Педагоги повинні вчити своїх учнів не тільки технічним аспектам роботи з технологіями, але й допомагати їм розвивати здатність критично оцінювати інформацію, з якою вони стикаються в мережі Інтернет. Додатково, педагогіка сьогодні вимагає зрозуміти концепції, які стоять за такими нововведеннями як штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність. Дані концепції вже активно застосовуються в освітніх процесах, а їх зрозуміння може допомогти вчителям використовувати їх для досягнення цільових навчальних показників [4, с. 11].

На початковому етапі освітнього процесу інтеграція ІКТ відіграє ключову роль у формуванні підґрунтя для подальшого розвитку учнів, а створення персональних інформаційних (електронних) освітніх середовищ дозволяє педагогам працювати більш цілеспрямовано та організовано. Такі середовища можуть включати різноманітні ресурси: від електронних підручників та довідників до конкретних засобів прикладного програмного забезпечення [10, с. 160].

Сьогодні поруч з традиційними ресурсами, багато вчителів активно впроваджують цифрові інструменти у свою педагогічну практику. Вони сприяють ефективності комунікації, організації консультацій, наданню рекомендацій, а також забезпечують неперервний зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу [6, с. 205].

У контексті нашого дослідження, враховуючи сучасні педагогічні потреби та особливості використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи, доповнюючи раніше надану класифікацію компонентів інформаційного (електронного) освітнього середовища, можемо виділити наступні ключові елементи, які можуть бути ефективно застосовані педагогами в їхній професійній діяльності (Рис. 1):

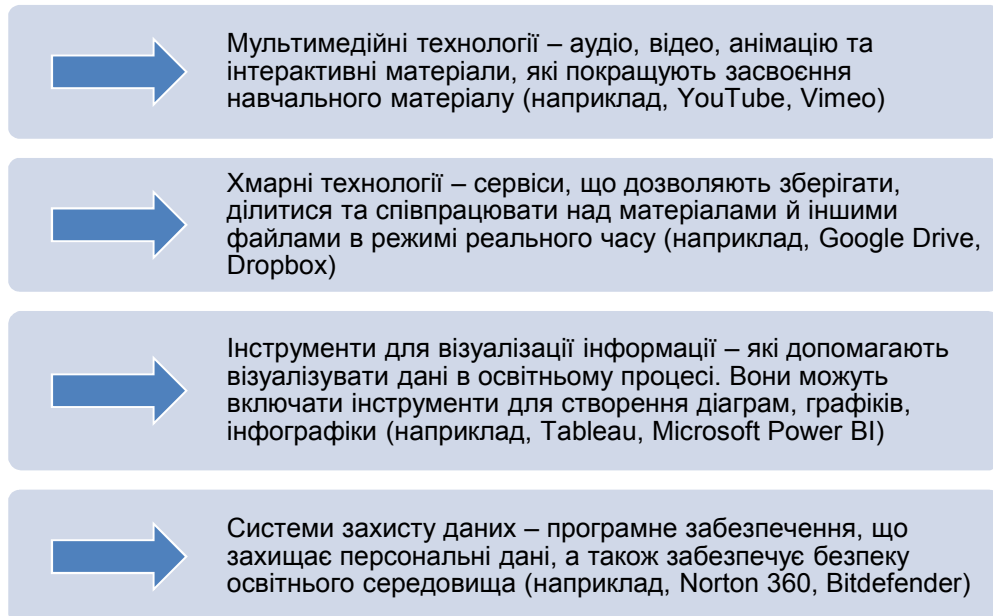


Рис. 1. Розширена класифікація компонентів ІКТ для інтеграції в освітній процес початкової школи

У світлі сучасних педагогічних практик інтеграція ІКТ у навчальний процес стає все більш важливою, адже цифрові інструменти можуть сприяти збільшенню ефективності навчання та взаємодії між учасниками освітнього процесу. До різноманітних цифрових інструментів, що вже активно використовуються у педагогічній практиці, належать: організація вебінарів, спілкування через месенджери, управління груповою роботою, проведення опитувань, спільна робота з матеріалами, інструменти візуалізації, створення презентацій, ментальних мап, хронологій подій, використання віртуальних цифрових дошок тощо [5, с. 66].

Зрозуміло, що інтеграція ІКТ у навчальний процес початкової школи є актуальним і необхідним кроком для адаптації освіти до сучасних вимог. Проте, щоб ця інтеграція була ефективною, необхідно враховувати психолого-педагогічні засади організації навчального процесу. Саме вони визначають специфіку застосування цифрових інструментів і допомагають вчителю максимально реалізувати можливості ІКТ для досягнення поставлених навчальних цілей.

Розглядаючи особливості використання ІКТ та цифрових інструментів у педагогічній практиці, можна виділити такі ключові принципи, що впливають з психолого-педагогічних засад [8, с. 61]:

- *відповідність цілям навчання* – необхідність забезпечити максимальну реалізацію педагогічних цілей при використанні ІКТ;
- *змістовність* – гарантія адекватного відтворення наукових знань і методів їх засвоєння за допомогою ІКТ;
- *мотивування* – використання ІКТ таким чином, щоб стимулювати пізнавальну мотивацію учнів;
- *емоційність* – створення позитивного емоційного фону під час навчального процесу за допомогою цифрових технологій;

– *активізація навчальної діяльності* – заохочення учнів до активної участі в навчальному процесі за допомогою ІКТ;

– *інтерактивність* – забезпечення двостороннього спілкування між учнем і цифровим контентом;

– *адаптованість* – налаштування ІКТ-засобів відповідно до індивідуальних особливостей та потреб учнів;

– *естетичність* – створення естетично привабливого навчального середовища, що сприяє підвищенню працездатності та зниженню втомлюваності учнів.

Підкреслюючи важливість інтеграції ІКТ в освітній процес, важливо звернути увагу на педагогічний потенціал цифрових інструментів. Вони не тільки забезпечують доступ до найновіших інформаційних ресурсів, а й створюють можливості для новаторських форм навчальної та виховної діяльності. Зокрема, використання цифрових інструментів на уроках дозволяє досягти наступних педагогічних цілей [12, с. 115]:

1. *Сучасність уроків* – медійний простір сучасності є величезним джерелом інформації та ресурсів, що робить навчання зацікавленим та актуальним для учнів інформаційної епохи.

2. *Інтегративність уроків* – відкриває можливості для гармонійного поєднання тем з різних предметів, сприяючи глибокому і системному засвоєнню знань.

3. *Навчально-виховний характер уроків* – забезпечує єдність навчальних і виховних процесів, що сприяє гармонійному розвитку особистості учня.

4. *Програмність уроків* – дозволяє створювати цілісні навчальні блоки, орієнтовані на конкретні теми або напрямки діяльності.

5. *Продуктивність уроків* – кожен урок може завершуватися створенням конкретного медіапродукту, що сприяє розвитку практичних навичок та критичного мислення учнів

Сучасний педагогічний досвід підтверджує, що правильно організована інтеграція ІКТ в навчання може мати безліч позитивних результатів, серед яких [5, с. 66; 8, с. 60]:

1. *Доступ до більш інформаційно місткого освітнього контенту* – ІКТ дозволяють учням одержувати доступ до величезної кількості відомостей, які можуть забезпечити більш глибоке розуміння предмета.

2. *Розвиток самостійності* – технології стимулюють учнів бути активними у своєму навчанні, досліджувати та розв'язувати проблеми безпосередньо.

3. *Підтримка природних задатків та інтересів* – ІКТ можуть адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, що дозволяє підтримувати та розвивати їхні природні задатки та інтереси.

4. *Реалізація принципу людиноцентризму* – завдяки ІКТ, освітній процес стає більш зорієнтованим на потреби та можливості конкретного учня.

5. *Зміцнення зв'язку між складністю та самостійністю* – з ростом освітнього рівня, учні стають більш незалежними у своєму навчанні, що відповідає педагогічному закону зв'язку складності та самостійності.

6. *Формування ключових компетентностей* – учні отримують навички, необхідні для постійного саморозвитку та навчання протягом усього життя, що є набагато актуальнішим у сучасних умовах, ніж традиційне навчання наперед.

За результатами дослідження ми сформулювали наступні загальні **ВИСНОВКИ**: на сьогодні інтеграція ІКТ в освітній процес початкової школи стикається з викликом відсутності розробленої методичної бази, особливо при впровадженні мобільних пристроїв у навчання. Наявність вагомої теоретичної бази дистанційного та змішаного навчання в Україні дає можливість залучення таких принципів для оптимізації, однак ефективність такого підходу залежить від ряду чинників: ІКТ-компетенції вчителів, якісного методичного супроводу, створення відповідного інформаційно-навчального середовища, мотивації педагогів, забезпечення комп'ютерної безпеки, сучасного технічного оснащення та доступу до мережі Інтернет.

Варто підкреслювати важливість врахування всіх вищевказаних чинників і особливостей для ефективного впровадження сучасних технологій у навчання. Початкова освіта є фундаментом для подальшого розвитку особистості, а використання ІКТ у цьому процесі може значною мірою сприяти гармонійному розвитку дитини, розширенню її горизонтів та підвищенню мотивації до навчання. Водночас ключовим моментом являються компетентності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів, які зможуть ефективно та творчо інтегрувати ІКТ у навчальний процес, використовуючи ресурси, які надаються сучасною теоретичною та практичною базою. Тільки такий комплексний підхід забезпечить оптимальні умови для всебічного розвитку учнів та відкриття для них широких можливостей сучасного освітнього простору.

Література

1. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 3.03.2024).
3. Донченко С. В., Білаш С. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *The 2nd International scientific and practical conference «Modern problems of science, education and society»*. Kyiv, 2023. P. 515–519.
4. Дрокіна А.С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків: УІПА, 2020. 23 с.
5. Любченко І., Кучай А. Сутність і структура інтерактивних педагогічних технологій. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 64–68.
6. Мирончук Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020. Т. 75. № 1. С. 202–211.
7. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника / Н. В. Морзе, О. В. Базелюк, І. П. Воронікова, Н. П. Дементівська та ін. Проект: Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15.01.2019. Київ, 2019. С. 53.
8. Полякова Г. О. Використання медіаосвітніх технологій у початковій школі. *Наукові записки Інституту журналістики*, 2016. Т. 63. С. 58–63.
9. Сущенко Л. О., Андрющенко О. О., Сущенко П. Р. Цифрова трансформація закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства: виклики і перспективи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія: «Педагогічні науки»: реалії та перспективи*, 2022. Т. 2. С. 146–151.
10. Ягоднікова В. В., Колесова О. А. Використання ІКТ-технологій в інформаційно-освітньому середовищі в умовах дистанційного навчання. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. Київ: Наукові перспективи, 2023. № 10 (24). С. 753–763.
11. Ratheeswari K. Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2018: 3(Suppl. 1) P. 45–47.
12. Ahmet Sahin The Role of Information and Communication Technologies in Schools: Perspectives of Teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. March, 2014. Vol. 3. № 2. P. 112–124.

References

1. Blyzniuk, T. (2021). Tsyfrovii instrumenty dlia onlain i oflain navchannia [Digital tools for online and offline learning: a teaching and methodical guide]. Ivano-Frankivsk: Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoii osvity [State standard of primary education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 30.02.2024) [in Ukrainian].

3. Donchenko, S.V. & Bilash, S.M. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti [Use of information and communication technologies in education]. *The 2nd International scientific and practical conference «Modern problems of science, education and society*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Drokina, A.S. (2020). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly v protsesi profesiinoï pidhotovky [Formation of information competence of future primary school teachers in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: UIPA [in Ukrainian].
5. Liubchenko, I. & Kuchai, A. (2019). Sutnist i struktura interaktyvnykh pedahohichnykh tekhnolohii [The essence and structure of interactive pedagogical technologies]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*. No 74. P. 64–68 [in Ukrainian].
6. Myronchuk, N.M. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib samoorhanizatsii subiektiv osvitnoho protsesu [Information and communication technologies as a means of self-organization of subjects of the educational process]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. Vol. 75. No 1. P. 202–211 [in Ukrainian].
7. (2019). Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of the digital competence of the pedagogical worker]. N.V. Morze, O.V. Bazeliuk, I.P. Vorotnikova, N.P. Dementievskaya (Eds.). Proiekt: Rozrobleno na vykonannia Nakazu MON Ukrainy № 38 vid 15.01.2019. [in Ukrainian].
8. Poliakova, H.O. (2016). Vykorystannia mediaosvitnikh tekhnolohii u pochatkovii shkoli [Use of media educational technologies in primary school]. *Naukovi zapysky Instytutu zhurnalistyky – Scientific notes of the Institute of Journalism*. Vol. 63. P. 58–63 [in Ukrainian].
9. Sushchenko, L.O., Andriushchenko, O.O. & Sushchenko, P.R. (2022). Tsyfrova transformatsiia zakladiv vyshchoï osvity v umovakh didzhitalizatsii suspilstva: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of higher education institutions in the conditions of digitalization of society: challenges and prospects]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova*. Vol. 2. P. 146–151 [in Ukrainian].
10. Yahodnikova, V.V. & Kolesova, O.A. (2023). Vykorystannia IKT-tekhnolohii v informatsiinoosvitnomu seredovyshchi v umovakh dystantsiinoho navchannia [The use of ICT technologies in the information and educational environment in the conditions of distance learning]. *Zhurnal «Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii» – Scientific innovations and advanced technologies*. Kyiv: Naukovi perspektyvy. No 10 (24). P. 753–763 [in Ukrainian].
11. Ratheeswari, K. (2018). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information Communication Technology in Education]. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3 (Suppl. 1) P. 45–47 [in English].
12. Ahmet Sahin (2014). Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u shkoli: pohliady vchyteliv [The Role of Information and Communication Technologies in Schools: Perspectives of Teachers]. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. Vol. 3. No 2. P. 112–124 [in English].

Hordiienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Dolmatova M.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Applied Linguistics Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
dolmatovam129@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8116-5952

FEATURES OF THE INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PRIMARY SCHOOL

The article considers the main aspects of the use of information and communication technologies in elementary school, namely: the concept of "information and communication technologies" is defined, the characteristics of ICT in the educational process in the domestic scientific and methodical literature are considered, the peculiarities of the integration of ICT in the educational process of elementary school are studied, researched approaches and methods of using ICT in primary school lessons.

In the light of the analysis of the concept and main characteristics of information and communication technologies in the educational process, it can be argued that modern technologies play a key role in the formation of educational approaches. Their responsiveness, multimedia and interactivity make learning more adaptive, dynamic and person-oriented. The use of information and communication technologies ensures a qualitative improvement of the educational process, allowing to engage students more deeply and expand their learning opportunities.

The importance of taking into account all the above-mentioned features for the effective introduction of modern technologies into the educational process of primary school becomes the foundation for the further development of the personality of younger schoolchildren, when the use of information and communication technologies in this process can significantly contribute to their harmonious development, broadening horizons and increasing motivation to study. At the same time, the key moment is the competence of pedagogical workers of general educational institutions, who will be able to effectively and creatively integrate information and communication technologies into the educational process, using the resources provided by the modern theoretical and practical base. Only such a comprehensive approach will provide optimal conditions for comprehensive development and opening of wide possibilities of modern educational space.

Key words: information and communication technologies (ICT), primary school, method of use, educational process, efficiency.

УДК 376-057.875-056.24

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-53-63

Качалова Т. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kachalova.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3010-3874

Новгородський Р. Г.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novhorodskiyi.rh@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6021-3065

Останіна Н. С.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ostanina.ns@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8247-620X

**ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ
СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Стаття присвячена актуальній проблемі організації тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, зокрема молоді з інвалідністю. У науковій статті було констатовано актуальність обраної проблематики досліджень. Подано аналіз труднощів та переваг тьюторства на сьогодні у сфері інклюзивної освіти. З'ясовано, що проблематика тьюторингу на даний час не розглядається з позицій соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти і науково-обґрунтованих понять наразі є малодослідженим. Проаналізовано зміст проблем, що виникають у студентів з особливими потребами під час навчання. Було виділено основні принципи організації і реалізації тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти з особливими потребами; функції, які визначаються в залежності від форми індивідуальної підтримки тьюторантів (соціального спрямування, консультаційна, координаційна, консультування щодо користування технічними засобами навчання, орієнтуюча, соціальна).

Авторами було запропоновано розгляд означеної дефініцію спираючись на соціально-педагогічні та інклюзивні аспекти тьюторингу як способу організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Автори, спираючись на інклюзивні підхід, визначили сутність і особливості тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти з інвалідністю.

Значну увагу приділено питанням організації студентського тьюторського супроводу: визначено його актуальність, особливості та функціональні можливості.

Також в статті подано аналіз різновидів тьюторства у закладах вищої освіти.

Ключові слова: студент з особливими освітніми потребами, здобувач вищої освіти з інвалідністю, інклюзивний підхід, тьюторинг, тьюторський супровід, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Наше суспільство зобов'язане надати рівні можливості кожній особистості, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати

свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Наразі в Україні спостерігається тенденція активного включення в соціальне життя осіб з інвалідністю. Цьому сприяє законодавче закріплення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надає їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах усіх рівнів. Інклюзивна форма освіти дозволяє студентам з інвалідністю навчатися у ЗВО, поряд з іншими нормотиповими студентами та створює оптимальні умови для їх навчання.

Сьогодні не можна говорити про розвиток сучасної освіти без процесів реалізації інклюзії. Саме створення інклюзивного освітнього середовища є важливою умовою включення молоді з особливими освітніми потребами в освітній процес закладу вищої освіти. Це забезпечить активну адаптацію студентів до вимог системи вищої освіти та адаптацію системи до потреб таких осіб.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти у ЗВО обумовлена, перш за все тим, що в Україні навчається близько 4% студентів з особливими освітніми потребами і проблема навчання та професійної реабілітації таких студентів потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій [9].

В останні роки унаслідок російської військової агресії в соціальній структурі населення України спостерігається зростання кількості молоді з інвалідністю й недостатнім рівнем включення їх в освітнє та соціальне середовища. Створюючи можливості для соціального суспільного і особистісного розвитку молоді людини з інвалідністю держава не лише рухається шляхом демократизації, але й готує кваліфіковані кадри для власного майбутнього. Однак, вступаючи до закладу вищої освіти молодь з особливими освітніми потребами стикається з цілою низкою проблем, вирішувати які необхідно в плідній співпраці всіх структурних підрозділів вишу.

Право кожної молоді людини з особливими освітніми потребами, зокрема з осіб з інвалідністю, на отримання освіти закріплено низкою міжнародних та державних законодавчих документів. Однак, на нашу думку, створення та функціонування системи вищої освіти в Україні наразі стане оптимальним лише за умови розвитку інклюзивного освітнього середовища зі студентською молоддю з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти. Таким чином, актуальність впровадження тьюторського супроводу в студентському середовищі зумовлюється необхідністю вирішення проблем означених категорій студентів.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи особистості, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Сутність теоретичних понять інклюзивної освіти достатньо повно викладена у працях Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса, Д. П. Мітлера, М. Уїлла, Т. Лормана, Д. Харві та ін.

Вивченням окресленої проблеми у науковому просторі чимало приділяють увагу такі вчені, як: В. Ардзінба, Т. Бут, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова, М. Сварнік, В. Ткачук, О. Таранченко, І. Білозерська, Л. Будяк та ін. А в працях В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, К. Кольченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, П. Таланчука, А. Шевцова обґрунтовано концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в систему вищої освіти України.

Дослідженням проблем тьюторингу, як технології індивідуалізованого навчання та професійної підготовки тьюторів у закладі вищої освіти займаються дослідники А. Бойко, [3], Ю. Силенко [14], Н. Дем'яненко [4], Т. Литвиненко [6] та інші сучасні науковці.

Однак, незважаючи на високу потребу в інклюзивній освіті осіб з особливими освітніми потребами у ЗВО, її реалізація відбувається з великими труднощами і на

даний момент знаходиться на етапі дискусій. На сьогодні не сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, які регулюють і забезпечують організацію навчального процесу студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти України; не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації до вузівського середовища.

Проблема тьюторингу для вітчизняної науки є досить новою (на відміну від зарубіжної педагогіки), і хоча в цьому напрямі ведуться активні наукові розвідки, вона ще не знайшла достатнього висвітлення в сучасних дослідженнях. Аналіз досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що в теорії відсутній ґрунтовний системний аналіз тьюторингу як педагогічного явища. Тому недостатня розробленість проблеми у вітчизняній теорії й практиці зумовила визначити сутність тьюторингу як педагогічної категорії та особливості його функціонування в умовах закладу вищої освіти.

У процесі аналізу ми з'ясували, що проблематика тьюторингу на даний час не розглядається з позицій соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти і науково обґрунтованих понять наразі не існує. У зв'язку з цим дефініцію визначеного поняття будемо розглядати, спираючись на соціально-педагогічні аспекти тьюторства як способу організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Таким чином, аналіз стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці показав, що незважаючи на наявні роботи, що розкривають теоретичні та практичні аспекти тьюторського супроводу студентів з інвалідністю в умовах закладу вищої освіти вивчені недостатньо.

Мета статті полягає в актуалізації інклюзивних підходів організації тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти з інвалідністю та визначенні його сутності і особливостей.

Виклад основного матеріалу. Поняття «тьюторинг», «тьюторство», «тьюторський супровід» не нові для сучасної вищої освіти. Тьюторство як оригінальна філософія освіти і провідний спосіб організації освітньої системи бере початок у середньовічних європейських університетах XII – XIV століть. Як особлива педагогічна позиція, а потім і посада, воно почало формуватись у найвідоміших найдавніших університетах-містах Великобританії: спочатку в Оксфорді, трохи пізніше в Кембріджі.

З позиційної точки зору, тьютор – це той, хто організовує умови для конструювання і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії особи, яка навчається.

Сьогодні слово «тьютор» є трендовим, але мало хто знає, хто це такий. Відповідь досить проста і сформульована, як в сучасних навчальних програмах більшості європейських країн, так і в освітніх концепціях України. Якщо коротко, то можна сказати, що кожна людина – це унікальна особистість, цінність сама по собі, яка має право на розкриття свого потенціалу і індивідуальну підтримку на цьому шляху. І тьютор саме та особа, яка допомагає в цьому. Тьютор не передає інформацію, не переказує або пояснює навчальний матеріал, а мотивує, надихає на отримання знань, досвіду і розвитку, заохочує до досягнення певних цілей ставить виклики.

Наразі, як засвідчує практика, близько 80 % занять в Оксфордському і Кембріджському університетах проводяться тьюторами, які працюють з одним або двома студентами. Це обумовлено основною метою британської освіти – розвиток вміння самостійно мислити і діяти. А тьютор – той, хто допомагає студентові реалізувати свій потенціал, ставить перед ним виклики, мотивує до рефлексії над власним розвитком і підтримує своїм досвідом. Цей процес тривалий і регулярний. Тому мета тьютора – підготувати студента до того, щоб він впорався з будь-якими труднощами і завданнями, навіть коли тьютора не буде поруч. Це вмиле поєднання лідерства, авторитету і підтримки самостійності підопічного.

Чому саме сьогодні тьюторинг набув такого великого значення у сфері вищої освіти в Україні? Перш за все, тому що система вищої освіти на даний час реформується з позицій забезпечення рівних можливостей в здобутті вищої освіти всім категоріям: особам з інвалідністю; особам, які відбувають покарання за скоєні

злочини і тим, які звільняються з місць позбавлення волі; вимушеним переселенцям; студентам-іноземцям та ін. Саме ці категорії студентів, на наш погляд, є найбільш вразливими з точки зору соціальної адаптації до умов навчання у вищій школі. Актуальність впровадження тьюторського супроводу в студентському середовищі зумовлюється необхідністю вирішення проблем адаптації означених категорій студентів.

Як показує практика, особливої уваги потребує створення умов інклюзивного навчання студентів з інвалідністю, адже здобуття вищої освіти – важливий фактор соціалізації та інтеграції такої категорії. Сьогодні саме якісна освіта виступає передумовою успішної самореалізації людини в суспільстві. У сучасних умовах організаційно-методичні засади освітнього процесу у закладах вищої освіти України орієнтовані на загально статистичного студента, без урахування особливостей психофізичного розвитку студентів з інвалідністю.

У процесі теоретичного аналізу означеної проблеми ми можемо стверджувати, що невідповідність форм і методів педагогічного впливу на студентів з особливими освітніми потребами може створювати передумови для формування в них негативного ставлення до навчання та девіантної поведінки. Тому інтеграція студентів з інвалідністю в освітнє середовище закладу вищої освіти повинно передбачати взаємну адаптацію, з одного боку, студентів, які приходять до університету зі спеціалізованих навчальних закладів чи сімейного кола до нових умов навчання в інтегрованому освітньому середовищі, а також самого ЗВО до потреб студентів з інвалідністю [11].

Все це актуалізує необхідність розгляду упровадження в систему інклюзивної освіти у ЗВО тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами.

На сьогодні тьюторський супровід освітнього процесу стає органічною частиною системи професійної підготовки майбутнього фахівця. В силу різноманітності освітніх потреб студентів в одних організаціях активно розвивається напрям тьюторського супроводу дистанційного навчання, в інших – супровід студентів з обмеженими можливостями здоров'я, по-третє – супровід позанавчальної діяльності студентів і створення майданчиків для задоволення освітніх потреб студентів та ін. Кожен з напрямів має свої особливості, але об'єднує їх загальне розуміння ідеї і цілей тьюторства, позиції тьютора, що забезпечує супровід індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Аналіз наукових джерел з проблем організації тьюторингу у закладах вищої освіти дозволив нам визначити види тьюторства, які ми класифікуємо за спрямованістю супроводу, способу взаємодії учасників освітнього процесу і роду діяльності залучених:

- онлайн-тьюторство,
- стратегічне тьюторство,
- тактичне тьюторство,
- студентське тьюторство,
- групове тьюторство,
- індивідуальне тьюторство,
- тьюторинг проблемних ситуацій.

Ми вважаємо, що найбільш перспективними видами тьюторингу в аспекті соціально-педагогічної і соціальної роботи у закладі вищої освіти, на наш погляд, є студентське тьюторство та тьюторинг проблемних ситуацій, запорукою ефективності якого виступає взаємодія однолітків-студентів в освітньому процесі.

Таким чином, тьюторинг ми визначаємо як форму соціально-педагогічної підтримки і супроводу студентів вразливих категорій в освітньому процесі закладу вищої освіти шляхом взаємодії у студентському середовищі з метою навчання їх використовувати ресурси для побудови освітньої програми.

Маємо засвідчити, що наразі в системі вищої освіти особлива увага фокусується на створенні умов інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами, адже здобуття вищої освіти – важливий фактор соціалізації та інтеграції такої категорії молоді.

Проблеми, що виникають у процесі професійного навчання студента з особливими освітніми потребами, можна умовно розділити на дві групи:

- проблеми, які пов'язані зі змістом і ефективністю діяльності студента з особливими освітніми потребами;
- труднощі, які пов'язані з особистісними особливостями студента, що відбиваються на результатах його навчання.

Саме ці два аспекти складають, на наш погляд, соціально-психолого-педагогічну специфіку професійної освіти студентів з особливими освітніми потребами та роботи з ними у закладі вищої освіти [2].

В особистісному аспекті проблематики професійного навчання студентів з особливими освітніми потребами виділяють такі характеристики особистості як: труднощі у встановленні контакту міжособистісного спілкування з однокурсниками, викладачами, ознаки пасивної і нерідко езопової позиції; низький рівень самостійності; незрілість сенс-мотиваційної сфери; залежність від близьких; завищене значення зовнішніх показників загальної успішності на шкоду якості орієнтування в майбутній професійній сфері [10].

На наш погляд, перераховані характеристики, по-перше, знижують якість і ефективність навчальної діяльності студента з особливими освітніми потребами, не дозволяють в повній мірі включитися в навчальний простір майбутньої професійної діяльності; по-друге, ускладнюють входження молодшої людини в студентський колектив, встановлення повноцінних професійних і міжособистісних відносин [8]. У комплексі ці умови утворюють некомфортну в психологічному плані ситуацію професійного та особистісного розвитку студента з особливими освітніми потребами (зокрема, студента з інвалідністю), що позначається на успішності його навчання і фізичному стані.

Визначимо сутність і особливості тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами. На нашу думку, тьюторство в сучасній ситуації розвитку вищої освіти є особливого роду відповіддю на «виклики» суспільства, задовольняє потребу людини в розширенні освітнього простору, в самовизначенні, самоактуалізації, можливості здійснити вибір свого життєвого шляху.

В основі тьюторської діяльності лежить рух від інтересів студентів, і основне завдання тьютора зводиться до навчання студента розуміти себе і самостійно вирішувати проблемні ситуації. Тому тьюторський супровід – це діяльність тьютора, спрямована на створення і забезпечення умов ініціативного освітнього руху і / або професійного розвитку, згідно з індивідуальним запитом тьюторанта (супроводжуваного) [14].

Аналіз теорії і практики тьюторського супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами дає нам підстави визначити основні принципи його організації і реалізації:

1. Відкрите варіативне освітнє середовище. Умовою для реалізації тьюторингу є створення відкритого варіативного освітнього середовища. Саме в цих умовах студент з ООП, який вміло направляє тьютором, може робити вибір, обговорювати можливі ризики і перспективи, аналізувати результати того чи іншого вибору, таким чином, поступово вибудовуючи свою особисту траєкторію розвитку.

2. Індивідуалізація – основа тьюторингу. Найголовніше в тьюторському, як і в інклюзивному, підході – принцип індивідуалізації. Коли студент стає активним суб'єктом, а не об'єктом освітнього процесу: бере участь у виборі свого персонального освітнього або життєвого шляху, ставить перед собою цілі і завдання, оцінює перспективи, і приймає відповідальність за свій вибір.

3. Тьюторський супровід – довготривалий, систематичний, а не епізодичний, процес. Тьюторинг спрямований на всебічний розвиток тьюторанта. Кожна людина має потенціал, який не завжди ми бачимо, але який може розкритися лише за певних умов.

4. Адекватне оцінювання можливостей. Результати досліджень переконливо доводять, що розвиток полягає не тільки в тому, щоб зрозуміти свої здібності, але й у тому, щоб оцінити невикористані можливості. Процес розвитку, який відбувається в межах тьюторського супроводу, тьюторингу, базується на розкритті та ефективному використанні цих можливостей, а також на розумінні своїх слабких та сильних сторін.

5. Досягнення мети. Основою тьюторингу є не лише досягнення мети, поставленої перед студентом, але й визначення способів її досягнення. Здобувач повинен усвідомлено приймати на себе відповідальність за всі можливі наслідки свого вільного вибору. Завдання ж тьютора полягає у спрямуванні і мотивації тьюторанта на досягнення мети.

6. Рефлексія. Саме рефлексія визначається як один із основних інструментів тьюторського супроводу. Рефлексія допомагає аналізувати свої дії, стимулює процес самоаналізу та самоусвідомлення і є найважливішим чинником самовдосконалення. А роль тьютора – мотивувати тьюторанта до рефлексії.

7. Позитивні взаємовідносини між тьютором та тьюторантом. Взаємоповага, довіра, автономія студента з одного боку, авторитет, довіра та віра тьютора в нього – з іншого. І, безумовно, добровільність цих відносин, які не є метою самі по собі, проте, є обов'язковою умовою. Без взаємин робота тьютора неможлива.

8. Співпраця. Відносини тьютора і тьюторанта сміливо можна назвати співпрацею, оскільки зростає педагогічний досвід, відбувається обмін інформацією, відпрацьовуються нові методики і компетентністю. Звичайно, тьюторинг не вирішує всі проблеми української освіти, але це – технологія, в якій саме студент знаходиться в центрі освітнього процесу.

Таким чином, поняття «тьюторський супровід» ми визначаємо як рух тьютора разом з особистістю, яка змінюється, розробляє та реалізує свою персональну індивідуальну освітню програму, а також реалізує здійснення своєчасної навігації можливих шляхів, надання допомоги та підтримки у разі необхідності [7].

Виходячи з цього ми можемо виділити функції тьюторів, які визначаються в залежності від форми індивідуальної підтримки тьюторантів:

- функція соціального спрямування (орієнтація в інформаційному та архітектурному просторі закладу вищої освіти; підготовка до екзаменаційних та залікових сесій; спілкування з викладачами та одногрупниками; вирішення питань з адміністрацією);
- функція консультаційна (консультативна допомога різних видів у супроводі студента з особливими освітніми потребами від вступу і до закінчення навчання);
- функція координаційна (ознайомлення студентів-першокурсників зі структурою університету, організацією навчального процесу, системою супроводу навчання та соціальної підтримки студентам з інвалідністю; здійснення оперативного зв'язку між студентами та всіма службами університету; допомога у вирішенні проблем студентів з інвалідністю упродовж усього періоду навчання);
- функція консультативна з надання консультацій з користування технічними засобами навчання (допомога студентам з інвалідністю навчитись працювати з комп'ютерною та офісною технікою, програмним забезпеченням; надання студентові з інвалідністю з трансформування навчального матеріалу в альтернативну адаптовану до його потреб форму).

Ми вважаємо, що тьюторський супровід є багатограним і буде помилковим відносити його суто до педагогічного чи соціального. Адже, тьюторський супровід в освітньому процесі включає в себе навчальний, розвивальний та виховний компоненти.

Дослідження проблеми тьюторського супроводу дає можливість визначити його основну особливість, яка на наш погляд полягає в організації освітнього руху зі студентами, що будується на постійному рефлексивному співвіднесенні його досягнень з його особистими інтересами і прагненнями. Під педагогічним тьюторським

супроводом можна мати на увазі такий навчально-виховний зв'язок, в ході якого студент робить дію, а педагог формує умови для його результативного виконання. У ситуації тьюторського супроводу тьюторант (студент) самостійно розробляє прийнятні для себе способи навчання, виконання роботи, які потім обговорює з тьютором. Завдання тьюторського супроводу – зробити очевидною для студента необхідність і доступність дуже різних джерел і ресурсів освіти, засобів досягнення його мети.

На підставі результатів дослідження науковців ми переконуємось, що тьюторський супровід передбачає не лише надання педагогічної підтримки студентам при самостійному дослідженні і реалізації будь-яким з них індивідуальної освітньої програми [5], а й саме тьюторство як елемент соціального супроводу в закладі вищої освіти, який спрямований на допомогу, підтримку, наставництво в подоланні труднощів адаптації до системи вищої освіти, в побудові індивідуального навчального плану, на розвиток самостійності, сприяння в усуненні бар'єрів та стереотипів по відношенню студентів з інвалідністю.

У ході проведеного нами дослідження в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя ми з'ясували, що категорія студентів з інвалідністю є найбільш вразливою з точки зору соціальної адаптації до умов навчання у вищій школі, а студентське тьюторство є найбільш ефективною формою соціально-педагогічного супроводу.

При розробці та упровадженні студентського тьюторингу ми орієнтувались на те положення, що студентське тьюторство – це комплекс заходів по взаємодії з особливими категоріями студентів з метою підвищення якості освітнього процесу, активізації самовиховання і самовдосконалення студентів, розвитку студентської відповідальності та ініціативи.

Ми також визначили функції тьюторів-студентів:

1. Орієнтуюча функція, пов'язана з включенням студентів в систему традицій ВНЗ, орієнтуванням в просторі ЗВО, адаптацією до освітнього процесу, введенням в науково-дослідну, фізкультурно-оздоровчу та творчу діяльність.

2. Соціальна функція, пов'язана з наданням допомоги в розбудові соціальних відносин в групі в процесі спільного навчання і роботи.

В ході роботи студент-тьютор повинен буде керуватися наступними основними принципами: індивідуалізації, гнучкості, безперервності, відкритості, діалогізації.

В організаційній моделі студентського тьюторингу ми визначаємо індивідуальні і групові форми роботи. Зокрема, це індивідуальна тьюторська консультація (обговорення тьютора і того, хто навчається, значущих питань, пов'язаних з особистим розвитком і освітою) та групова тьюторська консультація, яка передбачає тьюторський супровід індивідуальних освітніх траєкторій студентів зі схожими інтересами; в процесі проведення якої студент-тьютор одночасно здійснює декілька видів роботи: мотиваційну, комунікативну і рефлексивну.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження проблеми тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами (з інвалідністю) можемо стверджувати, що запорукою ефективності студентського тьюторингу є взаємодія однолітків в освітньому процесі. Студент-тьютор набагато ближче до того, хто навчається за віком, а, отже, підвищиться якість освітніх результатів і рівень індивідуальної соціальної активності студентів з особливими освітніми потребами.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать про актуальність проблеми розвитку тьюторства, що підтверджують напрацювання зарубіжних і вітчизняних дослідників, які студіюють його теорію і практику: теорії, концепції, підходи, принципи, покладені в основу тьюторства; теоретичні положення підготовки тьюторів до роботи зі студентською молоддю.

На підставі результатів теоретичного аналізу ми визначаємо, що тьютор – це студент, який на волонтерських засадах або за визначену університетом винагороду

надає допомогу іншому студенту або групі студентів з метою академічної, соціокультурної адаптації, а також у процесі освоєння певної навчальної дисципліни з метою поглиблення знань, формування вмінь і навичок та підвищення рівня академічної успішності, а відтак і якості освітніх послуг, що їх надає заклад вищої освіти.

Аналізуючи складові підтримки, які необхідні для студента з особливими потребами (з інвалідністю) в умовах освітнього середовища ми спробували виділити наступні аспекти:

1. Розвиток трудових і соціальних навичок, необхідних для ефективного виконання різних видів навчальних завдань відповідно до стандартів та вимог установи.

2. Підтримка та допомога усвідомленню студентом з особливими потребами (з інвалідністю) основних вимог щодо змісту навчання, а також визначення параметрів якості та продуктивності (кількісних та якісних показників).

3. Допомога в інтерпретації інструкцій щодо навчання та проживання, а також підтримка в опануванні культури організації власного життя.

4. Надання допомоги в комунікаціях з педагогами, адміністрацією та співробітниками установи, включаючи створення каналів та способів спілкування, які враховують особливості студента (порушення зору, слуху, мовлення і т.д.).

5. Допомога студентам з особливими потребами у комунікації під час знайомства, налагодження відносин у навчальному процесі та опануванні правил спілкування з одногрупниками та іншими студентами закладу. Тому можемо констатувати, що процес інтеграції здобувачів вищої освіти з особливими потребами (з інвалідністю) в університетське життя є складним багатоплановим та багаторівневим процесом, результативність якого обумовлюється рядом внутрішніх та зовнішніх чинників.

Подальші дослідження тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами (з інвалідністю) вбачаємо в наступному:

- розробити зміст тренінгу професійної ідентичності тьюторів;
- зробити добірку практичного інструментарію роботи тьютора (діагностичний, розвивальний);
- емпірично дослідити ефективність запропонованих програм упровадження тьюторського супроводу.

Література

1. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьюторії тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. Серія «Право». 2021. Випуск 64. С. 13–15.
2. Вічалковська Н. К. Тьюторінг: психологічний супровід в соціальних інституціях: програма вибіркової навчальної дисципліни підготовки освітнього ступеня бакалавра спеціальності 053 Психологія освітньо-професійної програми «Психологія». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2019. 11 с.
3. Дем'яненко Н. М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Історико-педагогічні студії: наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2018. С. 5–11.
4. Дем'яненко Н. М., Бойко А. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Педагогіка та психологія. Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 1 (7). С. 18–22.
5. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини: дис... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.01. Національний університет «Львівська політехніка». Львів, 2019. 270 с. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820/dysertaciyaivanuckoyioksanystepanivny.pdf> (дата звернення 13.01.2024 р.)
6. Литвиненко Т. А. Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьюторської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2012. (50). С. 165–172.
7. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Тьюторський супровід освітньої діяльності» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання / уклад.:

Н. С. Гарань, О. М. Сипченко. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2020. 67 с.

8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С. 42–46.

9. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення 11.01.2023 р.).

10. Тодорцева Ю. В. Тьюторинг як процес соціального супроводу в період пандемії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/79/part_2/33.pdf (дата звернення 13.01.2024 р.)

11. Чайковський М. Є., Добровіцька О. О. Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі: навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ. Хмельн. ін-т соц. технологій, ВНЗ "Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ: ТАЛКОМ, 2018. 271 с.

12. Швець Т. Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторство» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». Вип. 2. 2022. С. 56–65. URL: <http://academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/337/321> (дата звернення 13.01.2024 р.)

13. Sylenko Yu. Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *Grail of Science*. № 24. 2023. P. 523–529. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100> (дата звернення: 24.12.2023 року).

14. Tutorial teaching. University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning. URL: www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/Tutorial_Teaching.pdf (дата звернення: 24.12.2023 року).

Reference

1. Bundak, O.A., Popov, A.A. & Tuz, Yu.O. (2021). Tiutorii tiutorinh v suchasniy osviti i Ukraini [Tutorials, tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho Natsional'noho Universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. Issue 64. P. 13–15 [in Ukrainian].

2. Vichalkovs'ka, N.K. (2019). *Tiutorinh: psykholohichnyy suprovid v sotsial'nykh instytutsiakh: prohrama vybirkovoi navchal'noi dystsypliny pidhotovky osvith'oho stupenia bakalavra spetsial'nosti 053 Psykholohiia osvith'o-profesiynoi prohramy Psykholohiia* [Tutoring: psychological support in social institutions: the program of the selective educational discipline of preparation for the bachelor's degree in the specialty 053 Psychology of the educational and professional program Psychology] *Skhidnoevropeys'kyy natsional'nyy universytet imeni Lesi Ukrainky, kafedra pedahohichnoi ta vikovoi psykholohii*. Lutsk [in Ukrainian].

3. Dem'ianenko, N.M. (2018). Tiutorstvo iak profesiia ta instrument indyvidual'noho suprovodu v osviti [Tutoring as a profession and a tool of individual support in education]. *Istoryko-pedahohichni studii – Historical and pedagogical studies*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Dem'ianenko, N.M. & Boyko, A.M. (2018). Tiutorstvo iak model' partners'kykh vidnosyn vykladach-student. [Tutoring as a model of teacher-student partnership]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology. Scientific Bulletin of Mukachevo State University*. Issue 1 (7). P. 18–22 [in Ukrainian].

5. Ivanyts'ka, O.S. (2019). Rozvytok tiutorstva u zakladakh vyshchoi osvity Nimechchyny [Development of tutoring in institutions of higher education in Germany]. Candidate's thesis. URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820-dysertaciyaivanytskoyioksanystepanivny.pdf> (Last assessed: 13.01.2024) [in Ukrainian].

6. Lytvynenko, T.A. (2012). Indyvidualizatsiia v osvith'omu protsesi: shliakhy tiutors'koi dopomohy v pryvatnykh navchal'nykh zakladakh [Individualization in the educational process: ways of tutoring assistance in private educational institutions]. *Humanitarnyy visnyk ZDIA – Humanitarian Bulletin of ZDIA*. No 50. P. 165–172 [in Ukrainian].

7. Haran, N.S. & Sypchenko, O.M. (Eds.) (2020). *Metodychni vkazivky do vyvchennia navchal'noi dystsypliny «Tiutors'kyy suprovid osvith'oi diial'nosti» dlia zdobuvachiv drugoho*

(mahisters'koho) rivnia vyshchoi osvity spetsial'nosti 011 – Osvitni, pedahohichni nauky dennoi ta zaochnoi formy navchannia. [Methodological instructions for studying the educational discipline "Tutor support of educational activities" for applicants of the second (master's) level of higher education, specialty 011 – Educational, pedagogical sciences of full-time and part-time study]. Sloviansk: DVNZ «Donbas'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].

8. Sabat, N. (2008). Sotsial'no-pedahohichnyy aspekt inkluzyvnoho navchannia [Socio-pedagogical aspect of inclusive education]. *Sotsial'nyy pedahoh – Social teacher*. No 3. P. 42–46 [in Ukrainian].

9. Statystychni dani [Statystychni dani]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inkluzivne-navchannya/statystychni-dani> (Last assessed: 11.01.2023) [in Ukrainian].

10. Todortseva, Yu.V. (2021). T'iutorynh yak protses sotsial'noho suprovodu v period pandemii [Tutoring as a process of social support during the pandemic]. *Naukovyy chasopys – Scientific journal*. URL: http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/79/part_2/33.pdf (Last assessed: 13.01.2024) [in Ukrainian].

11. Chaykovs'kyi, M.Ie. & Dobrovits'ka, O.O. (2018). Sotsial'no-pedahohichna robota z moloddu z invalidnistiu v inkluzyvnomu osvith'omu prostori [Social and pedagogical work with youth with disabilities in an inclusive educational space]. Kyiv: TALKOM [in Ukrainian].

12. Shvets, T.E. (2022). Analiz poniat' «t'iutor» i «t'iutorstvo» u vitchyznianomu ta zarubizhnomu osvith'o-naukovomu prostori [Analysis of the concepts of "tutor" and "tutoring" in the domestic and foreign educational and scientific space]. *Akademichni studii – Academic studies*. Vol. 2. P. 56–65. URL: <http://academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogiy/article/view/337/321> (Last assessed: 13.01.2024 r.) [in Ukrainian].

13. Sylenko, Yu. (2023). Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *Grail of Science*. No 24. P. 523–529. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.100> (Last assessed: 24.12.2023) [in English].

14. Tutorial teaching. University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning. URL: www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxford-learninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/resources/resources/-Tutorial_Teaching.pdf (Last assessed: 24.12.2023) [in English].

Kachalova T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kachalova.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3010-3874

Novhorodskyi R.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
novhorodskyi.rh@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6021-3065

Ostanina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
ostanina.ns@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8247-620X

INCLUSIVE APPROACHES TO ORGANISING TUTORING SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to the topical issue of organizing tutoring support for higher education students with special educational needs, in particular young people with disabilities. The scientific article states the relevance of the chosen research topic. An analysis of the difficulties and advantages of tutoring in the field of inclusive education today is presented. It is found that the problem of tutoring is not currently considered from the standpoint of social work in higher education institutions and scientifically sound concepts are currently under-researched. The content of the problems that arise in students with special needs during their studies is analyzed. The basic principles of organizing and implementing tutoring support for higher education students with special needs; functions that are determined depending on the form of individual support for tutors (social, consulting, coordination, counseling on the use of technical means of education, orientation) are highlighted.

The authors proposed to consider this definition based on the socio-pedagogical and inclusive aspects of tutoring as a way of organizing the educational process in a higher education institution.

The authors, based on an inclusive approach, have defined the essence and features of tutoring support for higher education students with disabilities.

Considerable attention is paid to the organization of student tutoring support: its relevance, features and functionality are determined. The article also analyzes the types of tutoring.

Key words: student with special educational needs, student of higher education with a disability, inclusive approach, tutoring, tutoring support, higher education institution.

УДК 159.922.736.4

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-64-74

Король В. С.

старший викладач кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРАКТИЧНОЇ ЗНАЧИМОСТІ ЗНАТЬ ДЛЯ
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглядається актуальна проблема ефективності практичної значимості знань для формування пізнавальних інтересів школярів на уроках біології. Автором досліджена природа та структура пізнавального інтересу, виділені фактори формування інтересу до навчання. почуття людини, як відображення об'єктивної дійсності, є основою, серцевиною інтересу. Впливаючи на розум і волю, вони надають розумовим і вольовим актам зацікавленість чи навпаки, гальмують їх інтерес як вибіркоче емоційне ставлення особистості до предметів та явищ навколишньої дійсності виникає на основі потреб та у зв'язку з ними. Формування в учнів пізнавальних інтересів взаємопов'язане з їхньою професійною орієнтацією, оскільки усвідомлення ними своєї майбутньої професійної спрямованості викличе посилений інтерес до навчальних предметів, які необхідні для успішного оволодіння обраною професією. Всебічний і комплексний аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури, вивчення педагогічного досвіду дає можливість виділити такі фактори, що впливають на розвиток пізнавального інтересу: зміст навчального матеріалу; організація та характер перебігу пізнавальної діяльності учнів; відносини між учасниками освітнього процесу. Досліджено педагогічну ефективність практичної значущості знань у формуванні пізнавальних інтересів до теми «Будова нервової системи. Центральна і периферична нервова система людини». Доведено, що важливе значення для стимулювання позитивного ставлення учнів до вивчення анатомії має послідовне та доказове розкриття наукових засад застосування анатомо-фізіологічних знань до практичної діяльності учнів у праці, навчанні, побуті, заняттях спортом. В цих умовах учні усвідомлюють потребу у оволодінні як теоретичними поняттями, і науковими фактами, а також даними прикладного характеру. Інтерес до предмета зростає. Матеріал уроку, де приділяється увага практичній спрямованості знань, особливо захоплює невстигаючих учнів, знання їх стають більш міцними, усвідомленими. Матеріали дослідження мають практичне значення та використовуються вчителями біології та студентами під час педагогічної практики.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, структура пізнавального інтересу, фактори формування пізнавального інтересу, розумова активність.

Постановка проблеми. Якість навчання та виховання обумовлюється вельми різними педагогічними факторами. Особливе місце серед них займає такий фактор, як пізнавальний інтерес. Навіть зразкова робота всього педагогічного колективу школи буде приречена на невдачу, якщо учні байдужі до навчання, якщо фактичні знання не збуджують їх фантазії, не впливають на почуття, не викликають радості пізнання [4]. Враховуючи важливість проблеми розвитку пізнавального інтересу, у

вирішенні завдань реформи школи, ми вважали за необхідне вивчити цю проблему, перевірити деякі її теоретичні положення на практиці.

Вчені виділяють кілька стимулів, що впливають на формування пізнавального інтересу – це і зміст навчального матеріалу, і відносини між учнями та вчителем, і характер протікання пізнавальної діяльності. Серед стимулів, пов'язаних із змістом навчального матеріалу на уроках біології, нас зацікавив стимул нагальності практичної необхідності у знаннях учнів 8 класу. Бо сучасні програми біології націлюють вчителя на здійснення тісного зв'язку навчання з практичною діяльністю, із життям.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні ефективності практичної значимості знань для формування пізнавальних інтересів школярів на уроках біології.

До завдань нашого дослідження входило:

1. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити роль інтересів в освітньому процесі, природу пізнавального інтересу та його структуру, фактори формування інтересів до навчання.

2. Вивчити стан розробленості проблеми інтересу в курсі біології при вивченні розділу «Зв'язок організму людини із зовнішнім середовищем. Нервова система». Виявити основні чинники формування інтересу до цього предмета.

3. Дослідити педагогічну ефективність практичної значимості знань у розвитку пізнавального інтересу учнів при вивченні теми «Будова нервової системи. Центральна і периферична нервова система людини».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі інтересу приділяється значна увага як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології.

Зарубіжними вченими психологічна природа інтересу пояснюється по-різному: одні пов'язують інтерес з інтелектуальною сферою, інші з вольовою, треті з емоційною.

У вітчизняній психологічній науці загально визнано, що інтерес – складне психічне явище, що охоплює свідомість, волю і почуття, що вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості всього організму та нервової системи зокрема. Анатомо-фізіологічні особливості організму впливають на розвиток тих чи інших властивостей особистості. Які саме властивості особистості будуть розвинені, залежить від суспільно-історичних умов, у яких людина живе, виховується та навчається. Характер людини, її здібності та інтереси завжди значною мірою відображають пройдений ним життєвий шлях, його біографію.

Так, Л. С. Рубінштейн, розглядаючи структуру інтересу в сукупності з іншими психічними процесами, віддає перевагу інтелектуальному аспекту, оскільки «цікавість – це зосередження в певному предметі думок, помислів особистості, що викликає бажання ближче познайомитися з предметом, глибше в нього проникнути не випускаючи його з поля зору [40, с. 194].

Г. Г. Єгоров, Є. Ш. Натанзон, О. О. Рудін, О. Г. Ковальов, даючи визначення інтересу, стверджують, що головною властивістю інтересу може бути тільки стійке позитивне емоційне ставлення особи до об'єкта. Вони вважають емоції рушійною силою, що може активізувати та гальмувати процес пізнання та здатність людини впливати на працездатність людини.

Звичайно, кожен акт психічної діяльності людини тією чи іншою мірою насичений почуттями, емоціями. У конкретному емоційному стані в людини зберігається своєрідна індивідуальність, через яку передається відображення нею дійсності. Саме тому між почуттями, які виникають у людей щодо подій, які хвилюють усіх, є суттєві відмінності. Яскраво виступають почуття в інтересах дітей, у житті та поведінці яких вони відіграють особливу роль, як і все, що пов'язано з глибокими переживаннями.

Деякі вчені, з активного діяльного характеру інтересу, бачили у ньому лише вольовий феномен, тобто. вважали вольові процеси основою інтересу, найістотнішою його особливістю. З таким твердженням не можна погодитись. Вже той факт, що інтереси можуть бути протилежно різними за своєю силою, дієвістю, свідчить про те, що вольовий елемент не є складовою інтересу. Можна вважати, що інтереси

стимулюють нашу волю. Завдяки поєднанню з вольовими зусиллями наші інтереси стають діяльними, причому діяльність спрямована у певному напрямі. Без такого з'єднання інтерес залишається пасивним, перебуває, так би мовити, у потенційному стані, що є характерним для певних етапів розвитку інтересу. Саме діяльний інтерес – один із суттєвих стимулів активності особистості.

Більшість вітчизняних педагогів та психологів вважають, що джерелом інтересів людини є навколишній світ. Тому інтерес може проявитися лише через наше ставлення до певних предметів та явищ навколишнього світу, з якими особистість перебуває у взаємодії та взаємозв'язку. У світі нічого немає, з чим би ми не взаємодіяли безпосередньо чи опосередковано, і що не представляло б для нас певної цінності, а отже, й певного інтересу. Тому інтерес ще можна розглядати, як оцінне ставлення людини до явищ навколишнього світу, які мають певне значення для її існування та життєдіяльності.

Тому ми можемо розглядати інтерес як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для людини. У цьому плані в органічній єдності виступають об'єкти інтересу і суб'єкт.

Залежно від обставин суб'єкт інтересу може бути конкретним індивідом, певною соціальною групою (родина, колектив тощо).

Об'єктом чи носієм інтересу виступає те, що має значення для суб'єкта. Ним може бути природа, жива система, певний вид діяльності, соціально-історичне явище чи інша людина, бо вони залучені до орбіти життєдіяльності суб'єкта.

Далеко не все в однаковій мірі цікавить людину. Лише тоді, коли той чи інший предмет, явище, подія, вид діяльності видаються людині важливими, значимими, вона з особливим інтересом пізнає їх або займається ними.

Інтерес має складну психологічну структуру, чим і обумовлюється сила його впливу на розвиток особистості. Він не є окремим психічним процесом, яким є, наприклад, мислення, сприйняття, пам'ять. Інтерес є певною формою зв'язку між потребами особистості та об'єктами, які їх задовольняють. У складному відношенні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові процеси.

Першою характерною особливістю інтересу є його зв'язок із емоційною сферою. «Емоції, пише К. К. Платонов, одна з форм відображення, але відображають вони не предмети та явища реального світу, а відношення, в яких ці предмети та явища знаходяться, до потреб, цілей та мотивів діяльності людини, які переживаються» [2, с. 82]. Вони дають інформацію як про характер цінності (позитивної чи негативної), так і про її величину.

Інтерес пов'язаний із вольовими зусиллями, спрямованими на пізнання, оволодіння предметом інтересу. Тому він і є важливим стимулом таких цінних якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, прагнення до завершення дії та досягнення намічених результатів.

Таким чином, почуття людини, як відображення об'єктивної дійсності, є основою, серцевиною інтересу. Впливаючи на розум і волю, вони надають розумовим і вольовим актам зацікавленість чи навпаки, гальмують їх. Внаслідок цього зародки думок, початку намірів і рішень можуть бути підтримані або ослаблені, заглушені.

Виклад основного матеріалу. У загальному визначенні пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість особистості, звернена до галузі пізнання, до її предметної сторони та самого процесу оволодіння знаннями. Своєрідність пізнавального інтересу полягає в тенденції людини, яка має пізнавальний інтерес, заглиблюватися в сутність пізнаваного, а не бути на поверхні явищ.

Оскільки пізнавальний інтерес є найважливішим видом інтересу, він, природно, несе в собі всі функції інтересу як психічного утворення: його вибіркочий характер,

єдність об'єктивного та суб'єктивного, наявність у ньому органічного сплаву інтелектуальних та емоційно-вольових процесів.

Під факторами, що викликають інтерес до навчальної діяльності, розуміється сукупність предметів та обставин, які мають внутрішню якісну та кількісну визначеність і зумовлюють певні відносини людини до оволодіння знаннями [27, с. 18].

Властивостями людини, які становлять суб'єктивний фактор інтересу, є потреби. Психологи у найзагальнішому вигляді визначають потребу як нужду у чомусь. У цьому визначенні закладена думка, що потреба виникає внаслідок взаємодії людини (і взагалі будь-якого живого організму) із зовнішнім середовищем. Вітчизняна психологічна наука виходить із того, що людські потреби обумовлені соціальним середовищем.

При появі нужди у чомусь в організмі виникає стан напруженості, яка зникає в міру задоволення потреби. Але задоволення потреби може статися лише внаслідок якихось дій людини. У зв'язку з цим потреби і є внутрішнім джерелом активності особистості. «Об'єктивна потреба, перш ніж стати спонукальною силою активності, повинна пройти через людську голову, відобразитися в ній, тобто усвідомитися. Відображена потреба виступає в якості суб'єктивного стану особистості, відношення, що має тенденцію регулювати поведінку і діяльність, визначити спрямованість мислення, почуттів і волі людини» [2, с. 128].

Пізнавальні потреби відносяться до фундаментальних людських потреб. Вони мають певну фізіологічну основу. Усі люди мають безумовний орієнтовно-дослідницький рефлекс. Він лежить в основі людської допитливості. І. П. Павлов називав цей рефлекс «що таке?» Він має важливе значення для орієнтування людини у зовнішньому світі.

На основі потреби у знаннях формуються пізнавальні інтереси людей. У свою чергу, розвиток інтересів веде до формування глибокої потреби до творчої пізнавальної діяльності.

Потреба пізнання тісно зв'язана з потребою діяльності. Говорячи про діяльність, маються на увазі ті вольові зусилля, які прикладає особистість задля досягнення мети. Коли особистість перемагає певні труднощі, вона отримує велике задоволення, оскільки це відповідає її первинній потребі у творчості. Почуття задоволення та радості внаслідок досягнення певної мети викликають у дитини бажання повторити вольові зусилля під час діяльності, вдосконалювати її.

У процесі задоволення потреб у пізнанні, діяльності формується потреба у спілкуванні, яку також слід розглядати як самостійну. Вона формується у праці, оскільки спілкування необхідна умова орієнтації суспільного виробництва.

Спілкування дитини з дорослими та однокласниками надалі дає їй можливість правильно оцінювати людей, їх якості, і водночас і себе, орієнтуватися в особистих якостях та можливостях. Іншими словами, спілкуючись, дитина не тільки пізнає себе та інших, а й опановує досвід соціального життя.

Матеріальні та духовні потреби, які постійно виявляються людиною в процесі її життя, стимулюють виникнення у неї емоційного бажання до їхнього задоволення та зумовлює діяльність, спрямовану на досягнення цієї мети.

Таким чином, інтерес як вибіркоче емоційне ставлення особистості до предметів та явищ навколишньої дійсності виникає на основі потреб та у зв'язку з ними.

Інтерес – це специфічна форма не тільки прояву потреб, а й зв'язку між потребами та об'єктами, які мають їх задовольняти. У цьому випадку, крім суб'єктивного аспекту, інтерес має і об'єктивний аспект. Йдеться про залежність інтересу від реальних властивостей об'єкта, який є носієм його потреб.

Першою властивістю навчальної діяльності, яка може задовольнити пізнавальні потреби дитини, є зміст навчального матеріалу, який відповідає розумовому розвитку учнів. Однак не всякий зміст може зацікавити її, а насамперед той, у якому є елемент новизни. Саме він закономірно викликає орієнтовно-дослідницьку діяльність учнів.

На роль змісту навчального матеріалу у формуванні інтересу до навчання вказує Г. І. Шукіна, бо зміст матеріалу, що вивчається, розкриває перед дітьми навколишній світ. А всі предмети шкільного курсу є об'єктивно цікавими областями цього світу, який більшою чи меншою мірою захоплює дитину своїм змістом.

У той же час багато психологів і педагогів застерігають, що не всяка нова інформація може викликати інтерес. Тут важливо зважати на природні можливості дитини. Вчитель, задовольняючи інтерес дитини до навколишнього світу, не повинен формувати його розвиток і не давати відомостей вище за його розуміння, бо це може призвести до втрати інтересу.

У процесі розумового розвитку дитини захоплює і стає об'єктом його інтересу те, що вже доступне їй, але не стало ще звичайним, добре відомим.

Інтерес народжується лише тоді, коли виступають у оптимальному співвідношенні певні елементи старого та нового. Новий матеріал містить у собі щось старе, а відомий щось нове, що розширює та поглиблює його. Предмет, щоб бути для нас цікавим, повинен бути обов'язково частково знайомим нам, а частково новим... Він повинен представляти для нас новизну, але новизну цікаву, тобто таку новизну, яка або доповнювала, або підтверджувала, або спрощувала чи розбивала те, що вже є в нашій душі, тобто, одним словом, таку новизну, яка щось змінювала б у слідах, які вже в нас укоренилися.

Велике значення має емоційна насиченість змісту навчального матеріалу, використання різноманітних форм демонстрацій та ілюстрацій, технічних засобів, яскравих фактів, які підтверджують значення тих чи інших явищ, подій, відкриттів у різноманітних галузях людських знань, законів та закономірностей розвитку природи та суспільства.

За справедливим твердженням багатьох педагогів, зокрема, В. А. Сухомлинського, знання стають дієвими за умови, якщо людина, здобуваючи їх, відчуває і переживає радість духовного багатства.

І. П. Павлов вбачав у позитивних емоціях джерело продуктивної діяльності великих півкуль головного мозку.

Необхідно так організувати навчання, щоб жодний факт, жодна особистість не залишилися в голові учня порожнім словом, а обов'язково порушували б його думку, уявлення, залучали б його серцеву участь. А для цього необхідно викладати матеріал так, щоб, «очі учнів бачили картини». Таким чином, образність викладу – важлива умова активізації емоційної сфери учнів, а отже, їх пізнавальної діяльності.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів, формування у них інтересу до учіння та до даного предмета велике значення має взаємозв'язок між знаннями та способами їх добування та використання.

Найкращий педагогічний досвід показує, що справжній інтерес формується у учнів за такої організації навчальної діяльності, коли в центрі їхньої уваги не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлене перед ними пізнавальне завдання чи питання. Це сходиться з даними досліджень психологів і педагогів, за якими пізнавальні інтереси успішно формуються внаслідок такого вивчення змісту, коли поява фактів викликає у учнів питання чому?, і вони шукають відповідь на нього. Це викликає у учня пізнавальне ставлення до матеріалу, який вивчається. Цьому сприяють такі методичні прийоми, як проблемна евристична постановка питань. При цьому проблемою для учнів може бути будь-яке завдання, в якому містяться невідомі їм компоненти або суперечливі дані, тобто коли суть того, що вивчається, не є очевидною і, щоб її розкрити, потрібна активна пізнавальна діяльність.

Активна пізнавальна діяльність за своєю структурою відповідає змісту навчальних завдань, які ставляться перед учнями та є основною умовою формування навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, прагнення до самоосвіти та інших позитивних мотивів.

Як відомо, важливе значення для збудження інтересу до навчальної діяльності мають форми її організації – як індивідуальні, так і колективні. Одна річ, коли дитина окремо, незалежно від товаришів, працює над навчальними завданнями, інше – коли учні в процесі виконання навчальних завдань включаються до багатопланової та безпосередньої взаємодії, встановивши багатогранні відносини: відповідальної залежності, контролю, взаємодопомоги. У першій ситуації створюється лише ілюзія колективної роботи. Кожен учень відповідає насамперед сам за себе. Відносини у класному колективі однорідні.

У другій ситуації кожен школяр почувається часткою класного колективу, розглядає свою навчальну діяльність як необхідну частину загальної праці. При цьому особисті успіхи чи невдачі окремих учнів оцінюються на тлі успіхів усього класу. Це привчає школярів дивитися на навчання як на спільну колективну працю: твій успіх – це загальний успіх, твоя невдача – невдача всього класу. Усвідомлюючи свої досягнення на фоні досягнень класного колективу, дитина включається до активного учіння, у неї створюється бадьорий робочий та життєрадісний настрій. Колективна навчальна діяльність відкриває необмежені можливості не тільки для задоволення потреб у спілкуванні, а для самоствердження особистості у класному колективі.

Ефективність колективної діяльності підтверджує і досвід роботи багатьох вчителів.

Розвиток мови та мислення, оволодіння знаннями, вміннями, виховання інтересу до учіння – все це повинно здійснюватися в процесі колективної практичної та розумової діяльності дітей.

Ми розглянемо основні властивості навчальної діяльності, які мають безпосереднє об'єктивне значення для задоволення потреб учня та одночасно для виникнення та розвитку інтересу до неї. Крім того, необхідно враховувати і опосередковані фактори – умови, за яких інтерес до навчання може посилюватися або послаблюватися незалежно від його об'єктивних властивостей як об'єкта інтересу.

Педагогічна оцінка результатів навчання є найбільш постійним традиційним фактором стимулювання пізнавальної активності та розвитку інтересу у школярів, зазначає О. І. Киричук [27]. Оцінка може відігравати протилежну роль в процесі формування інтересу до навчання. Переживання учнями оцінки результатів їх навчання та вплив цієї оцінки на мотивацію їхньої розумової діяльності залежить від гнучкості її використання, від врахування індивідуальних психологічних особливостей школярів, а також від суспільної думки класного колективу, який підтримує чи не підтримує те чи інше ставлення учнів до навчальної діяльності.

Не менш важливим опосередкованим фактором є становище школяра в системі колективних взаємовідносин класу та сім'ї, сукупність його практичних зв'язків із членами цих колективів. Часто причиною негативного ставлення до школи, невиконання учнівських обов'язків є незадоволення потреби зайняти певне місце в колективі ровесників і в сім'ї. Те місце, яке займає учень у класному колективі, доброзичливе чи, навпаки, байдуже чи навіть недоброзичливе ставлення до нього з боку його однокласників, усе це може мати певне значення у розвитку інтересу до навчання.

Велику роль відіграє у вихованні в учнів інтересу до навчання атмосфера в сім'ї, ставлення батьків до школи, до вчителів.

Центральною фігурою у формуванні інтересу до навчальної діяльності є особистість вчителя. Вчитель у школі є джерелом тієї сили, яка рухає навчально-виховний процес, вдихає в нього життя. Любов учня до вчителя, як правило, поширюється і на предмет, який він викладає.

Вчителі передають учням не лише знання, а й свої погляди на життя, своє ставлення до дійсності, навчають не лише вмінням та навичкам, а й тому, як треба жити, працювати.

Перше, на що звертається увага, це справжній інтерес вчителя до свого предмета, його ознайомленість та методична майстерність. Учні бачать у вчителях джерело знань. Але це за умови, якщо вчителі виділяються глибиною знань, широкою ерудицією, закоханістю у свій предмет, творчо підходять до його викладання. Вчитель диригент, він задає тон. Зацікавлений своєю наукою, з творчим підходом до її викладання вчитель впливає на учнів силою особистого прикладу. Його натхнення, творчий пошук, пристрасне ставлення до справи переходять до школярів, стимулюючи їхнє прагнення діяльності, подолання труднощів.

Таким чином, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити такі фактори, що впливають на розвиток пізнавального інтересу:

- а) зміст навчального матеріалу;
- б) організація та характер перебігу пізнавальної діяльності учнів;
- в) відносини між учасниками освітнього процесу.

Як було зазначено вище, нас цікавить фактор змісту навчального матеріалу та його важливий елемент – нагальна практична потреба у знаннях для життя, для використання науки з метою практики.

У пізнанні та діяльності відбувається збагачення особистості. Дослідження показують, що джерело формування пізнавальних інтересів для значної частини учнів лежить у їхній практичній діяльності, займаючись якою вони відчують успіх і творче піднесення.

Процес формування пізнавальних інтересів винятково складний. Поки що важко врахувати всі фактори, здатні збуджувати, підтримувати і закріплювати інтерес, зробити його стійкою властивістю особистості.

Компетентності, які набувають учні в школі, не повинні бути мертвим капіталом, чужим для особистості. Вони мають стати частиною особистості учня, впливати на нього, на його ставлення до дійсності, на всі аспекти його життя. Якщо знання сприймаються як непотрібні, всі вони зовсім не засвоюються чи засвоюються формально, поверхово, не стають керівництвом до дії.

Проблему розумової активності учнів у процесі навчання вітчизняні психологи та педагоги розглядають з погляду його суспільної та особистісної значимості. Для людини життєва важливість її діяльності та поведінки є суспільною та особистою значимістю. Саме принцип значущості навчання у вітчизняній психології дає можливість розкрити обумовленість всієї діяльності учнів. Він спирається на потреби особистості, виконання нею суспільних вимог, які стають її інтересами, на її інтереси та переконання. Тому суспільна та особиста потреба здобути знання має бути загальною спрямованістю як усього навчально-виховного процесу, так і кожної окремої його ланки. Досягається це насамперед тісним зв'язком навчання з життям, усвідомленням учнями наукового практичного значення компетентностей, які вони набувають у школі.

Значимість знань, що їх здобуває людина, тісно пов'язана з можливістю використовувати їх у житті. Фактично більшість великих наукових відкриттів було викликано прагненням вчених як зрозуміти суперечливу природу явищ, так і реально допомогти людям, реалізувати їх матеріальні і духовні запити. Але пізнавальні потреби людини можуть бути і не пов'язані з соціальними запитами, а визначатися лише індивідуальним досвідом. І тут формується дуже вузьке розуміння значимості знань, цінуються лише їх елементи, які можна безпосередньо використовувати у своєму особистому досвіді у вигляді прямих вказівок, інструкцій, рецептів.

Значимість пізнання не втрачає своєї дієвості на всіх вікових етапах. Дитина зростає, розвивається, одночасно змінюється і значимість для неї навколишнього світу, власних намірів, почуттів, думок. Тому, розкриваючи значущість знань, необхідно враховувати вікові особливості, які є найактуальнішими для особистості певного шкільного віку. Наприклад, у старшокласників, які намічають певні життєві плани щодо

майбутньої професії, може виникнути невідповідність між розумінням загально-освітнього значення того чи іншого навчального предмета та потребою у ньому в подальшому житті. Нерідко, обґрунтовуючи негативне ставлення до вивчення певного предмета, одинадцятикласники думають дещо утилітарно: цей предмет не потрібний мені для майбутньої професії, навіщо його вчити? Схильність до утилітаризації певною мірою пояснюється недостатнім розкриттям наукового та практичного значення даних предмета.

Формування в учнів пізнавальних інтересів взаємопов'язане з їхньою професійною орієнтацією, оскільки усвідомлення ними своєї майбутньої професійної спрямованості сформує посилений інтерес до навчальних предметів, які необхідні для успішного оволодіння обраною професією.

Якщо діти не розуміють життєвого значення пізнавального матеріалу, який вони вивчають, то в цьому випадку навчання може сприйматися як неперспективна справа і навряд чи викличе інтерес.

Метою наших досліджень було з'ясувати, яке місце серед навчальних предметів займає біологія 7–11 класів за рівнем вияву пізнавальних інтересів.

Дослідження проводили за допомогою прямих та непрямих опитувань учнів. Виявилось, що інтерес учнів 8 класу до біології, де вивчається розділ "Тварини" досить високий. Цікавим предметом назвали біологію у своїх анкетах 40% учнів. Далі у 8 та наступних класах інтерес до біології падає, про що результати дослідження. Цікаво відзначити, що дані наших досліджень повністю збігаються з результатами подібних досліджень, які проводили вчені Г. І. Щукіна та І. Д. Зверев.

З'ясовуючи предметну спрямованість пізнавальних інтересів учнів 8 класу, ми одночасно прагнули виявити стимул, який більше за інших впливає на розвиток пізнавального інтересу для того, щоб його можна було надалі використовувати в роботі.

Вивчення анкет дозволило виявити такі причини вибіркового ставлення до біології: а) подобається сам зміст предмета, його практичне значення; б) новизна змісту навчального матеріалу; в) сучасні здобутки науки; г) гарне викладання. Судячи з результатів дослідження серед стимулів, які впливають на пізнавальний інтерес, перше місце посідає практична значущість змісту знань. Як найважливіший відзначили цей стимул 39,4 % учнів. Значно менше висловлювань восьмикласників, у яких позитивне ставлення до предмета мотивується цікавим змістом курсу. Ці дослідження дозволили зробити такі висновки:

1. Біологія 8 класу / Розділ «Зв'язок організму людини із зовнішнім середовищем. Нервова система» / є одним з малоцікавих предметів, що пов'язано зі змістом матеріалу, і потребує цілеспрямованого формування та розвитку пізнавального інтересу до неї.

2. Одним із важливих шляхів розвитку пізнавальних інтересів на уроках біології у 8 класі є показ можливості практичного застосування знань з даного предмета.

Таким чином виникає наступне питання, якою є ефективність практичної значущості знань у формуванні пізнавальних інтересів до розділу «Зв'язок організму людини із зовнішнім середовищем. Нервова система».

Формуючий експеримент здійснювався паралельним методом у двох рівноцінних восьмих класах. При проведенні експерименту бралася до уваги однакова складність матеріалу, що вивчається на уроках, в обох класах. Аналіз даних дослідження свідчить про те, що якість засвоєних учнями знань, що викладаються з використанням їх практичної значущості, дещо вища за якість засвоєння тих самих питань теми, але які викладалися за традиційною методикою. При традиційному навчанні із завданнями впоралися 62,9 % учнів від їх загальної кількості; під час навчання з використанням практичної значущості знань 86,0 %.

Отримані результати ми пояснюємо тим, що стимуляція пізнавального інтересу за допомогою показу практичної значущості знань надзвичайно актуальна для учнів

8 класів, які через брак знань та досвіду не завжди в змозі оцінити теоретичну цінність та значущість отриманих знань, зате охоче відгукуються на можливість практично використовувати знання. у особистому житті.

Наші спостереження показали, що матеріал уроку, де приділяється увага практичній спрямованості знань, захоплює невстигаючих учнів, знання їх стають більш міцними, усвідомленими. Вони краще готують домашнє завдання, працюють із додатковою літературою. Вивчення матеріалу з використанням його практичної значущості на нашу думку, може значно активізувати розвиток пізнавальних інтересів учнів щодо інших тем шкільної програми з біології.

Висновки. У числі досить складних проблем, від успішного практичного вирішення яких багато в чому залежить творча реалізація ідей реформи НУШ, проблема формування в учнів інтересу до знань набуває важливого значення.

Пізнавальний інтерес є одним із найбільш значущих мотивів учіння. У загальній структурі мотивації пізнавальної діяльності він насамперед усвідомлюється учнем, який, не замислюючись, може вказати на цікаві та нецікаві для нього уроки, навчальні предмети, заняття. Стійкий пізнавальний інтерес – це захопленість людини, потреба до поглиблень та творчого застосування знань. Якщо цей інтерес має школяр, то він навчається не заради оцінок чи похвал, нагород та заохочень, а тому, що він захоплений навчанням, що він прагне вдосконалення своєї особистості.

Інтерес має складну психологічну структуру, чим обумовлено силу його впливу на розвиток особистості. Він не є окремим конкретним психічним процесом, у складній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні та вольові. процеси. Це і є основою сильного збуджуючого впливу інтересу на розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, уявлень тощо).

Особливість інтересу в тому, що він відображає єдність об'єктивного та суб'єктивного. Тому цілеспрямоване виховання інтересу може опиратися на об'єктивні слова явищ, процесів дійсності, які зацікавлюють учнів. Спираючись на інтерес і знаючи, що становить суб'єктивну значущість для школяра, можна так будувати освітній процес, щоб викликати, зміцнювати та вдосконалювати пізнавальні інтереси учнів. Створення ж внутрішнього середовища за наявності у ньому пізнавального інтересу завжди є продуктивним для перебігу діяльності, викликає підйом сил учнів, тобто. формуючи пізнавальний інтерес, вчитель забезпечує сприятливу атмосферу навчання, рух своїх учнів до вирішення тих цілей, тих завдань, які ставляться навчанням.

Успішне науково-педагогічне вирішення проблеми формування та розвитку інтересів має велике значення для підвищення якості навчання та виховання у всіх класах, для розробки сучасних, досконаліших методів та прийомів впливу на підрастаюче покоління.

Встановлено, що останнім часом методисти та вчителі досить багато працюють над проблемою формування пізнавальних інтересів у учнів на уроці та позакласній роботі. У журналі "Біологія в школі" вчителі-методисти діляться досвідом застосування різних прийомів та методів активізації пізнавальної діяльності школярів та розвитку у них інтересу до предмета.

Незважаючи на це, слід зазначити, що курс анатомії, фізіології та гігієни людини як навчальний предмет фігурує серед нецікавих, що потребує додаткової розробки питання формування інтересу до нього.

Показано роль значущості знань як джерела виникнення та умови формування пізнавальних інтересів, активізації розумової діяльності учнів.

Важливе значення для стимулювання позитивного ставлення учнів до вивчення анатомії має послідовне та доказове розкриття наукових засад застосування анатомо-фізіологічних знань до практичної діяльності учнів у праці, навчанні, побуті,

заняттях спортом. В цих умовах учні усвідомлюють потребу у оволодінні як теоретичними поняттями, і науковими фактами, а також даними прикладного характеру. Інтерес до предмета зростає.

Матеріали дослідження мають практичне значення, можуть бути використані у роботі вчителів біології та під час педагогічної практики студентів.

Література

1. Бутко М. П. Економічна психологія. навч. посіб. / за заг. ред. Бутка М. П. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 232 с.
2. Васянович Г. П. Основи психології: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 114 с.
3. Гордон Л. А. Психологія і педагогіка Інтересу. Київ, 1940. С. 32.
4. Киричук О. О. Навчальні Інтереси молодих школярів. Київ: Рад. школа, 1980. 125 с.
5. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Хлопчик, підліток, юнак. Київ, 1983. С. 188–261.
6. Якуб'як О. В. Співвідношення приватного та публічного інтересу в межах сучасної економічної системи. *Економічний вісник Донбасу*. № 3 (29), 2012. С. 193–197.

References

1. Butko, M.P. (2016). *Ekonomichna psykholohiia* [Economic psychology]. Butka M.P. (Ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. Vasianovych, H.P. (2012). *Osnovy psykholohii* [Basics of psychology]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
3. Hordon, L.A. (1940). *Psykholohiia i pedahohika Interesu* [Psychology and pedagogy of Interest]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kyrychuk, O.O. (1980). *Navchalni Interesy molodykh shkoliariv* [Educational Interests of young schoolchildren]. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
5. Khrypkoval, A.H. & Kolesov D.V. (1983). *Khlopchyk, pidlitok, yunak* [Boy, teenager, young man]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Yakubiak, O.V. (2012). *Spivvidnoshennia pryvatnoho ta publichnoho interesu v mezhakh suchasnoi ekonomichnoi systemy* [The ratio of private and public interest within the modern economic system]. *Ekonomichnyi visnyk Donbasu – Economic Herald of Donbass*. No 3 (29). P. 193–197 [in Ukrainian].

Korol V.

senior lecturer of the Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

EFFICIENCY OF THE PRACTICAL SIGNIFICANCE OF KNOWLEDGE FOR FORMATION OF COGNITIVE INTERESTS OF SCHOOL STUDENTS

The article considers the actual problem of the effectiveness of the practical significance of knowledge for the formation of cognitive interests of schoolchildren in biology lessons. The author investigated the nature and structure of cognitive interest, highlighted the factors of interest in learning human feeling as a reflection of objective reality. All these factors are in the focus of attention. Affecting the mind and will, they give mental and volitional acts interest or, on the contrary, inhibit them. The interest as a selective

emotional attitude of an individual to objects and phenomena of the surrounding reality arises on the basis of needs and in connection with them.

The formation of students' cognitive interests is interconnected with their professional orientation, since their awareness of their future professional orientation will cause increased interest in educational subjects, which are necessary for successful mastery of the chosen profession. The comprehensive and comprehensive analysis of psychological, pedagogical and methodical literature, the study of pedagogical experience makes it possible to identify the following factors that influence the development of cognitive interest: the content of educational material; the organization and the nature of the course of students' cognitive activity; the relations between the participants of the educational process. The pedagogical effectiveness of the practical significance of knowledge in the formation of cognitive interests is investigated in the topic "The structure of the nervous system. Central and peripheral nervous system of man". It has been proven that the consistent and proven disclosure of the scientific principles of applying anatomical and physiological knowledge to the practical activities of students in work, education, everyday life and sports is important for stimulating a positive attitude of students towards the study of anatomy. In these conditions the students are aware of the need to master both theoretical concepts and scientific facts, as well as data of an applied nature.

The interest in the subject is growing. The material of the lesson where attention is paid to the practical orientation of knowledge, especially captivates the students who are unable to keep up, their knowledge becomes stronger and more conscious.

Research materials are of practical importance and are used by the teachers of biology and the students during their pedagogical practice.

Key words: cognitive interest, structure of cognitive interest, factors of formation of cognitive interest, mental activity.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.015.3:784.071.2]:783
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-75-83

Аліксічук О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огіска
olenaaliksiichuk@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2494-8173

**ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НА ЗАНЯТТЯХ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЗАСОБАМИ
САКРАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Стаття присвячена дослідженню та висвітленню проблеми духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування засобами сакрального музичного мистецтва.

Підсумовуючи результати науково-методичних досліджень з окресленої проблематики, розглянуто поняття: «сакральне мистецтво», «духовність», «моральні якості». Конкретизовано сутність дефініції «Духовно-моральний розвиток» як активність особистості щодо осмислення вищих людських цінностей, історичного досвіду та їх прояву в сучасних соціально-економічних умовах.

Спроектовано шляхи духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування, зокрема: етап підбору хорового репертуару (творів з яскраво вираженою духовно-ціннісною виховною ідеєю та змістом); акцентуація на систематичне емоційно-ціннісне сприймання творів сакрального хорового мистецтва; детальний аналіз хорових творів сакрального мистецтва; усвідомлення характеру твору, його художніх образів та ідейного змісту, детальне вивчення використаних засобів музичної виразності; реалізація творчої ініціативи студентів, зокрема створення власних інтерпретацій та імпровізацій хорових творів тощо.

Висвітлено суть та потенціал методу «уявного проникнення у часовий простір» головних героїв та методу проектів у процесі вивчення хорових творів сакрального мистецтва, для кращого розуміння їх музично-духовної образності.

Визначено висновок, що систематичне усвідомлено-ціннісне сприйняття хорових творів сакрального музичного мистецтва сприяє: набуттю естетичного досвіду, духовно-моральному становленню майбутніх учителів музичного мистецтва, поглибленню їх емоційних почуттів, збагаченню тезауруса, внутрішнього світу, розвитку аналітичного мислення, фантазії, загальної культури, ціннісно-особистісного розвитку.

Окреслено перспективу даної проблематики у ракурсі дослідження резонансної функції, яка реалізується у процесі сприйняття творів сакрального мистецтва.

Ключові слова: морально-духовний розвиток, сакральне мистецтво, освітній процес, здобувачі вищої освіти, хорове диригування.

Постановка проблеми. Вища професійна освіта сьогодення покликана забезпечувати стратегію та реалізацію підготовки висококваліфікованого компетентного педагога, який відповідає рівню вітчизняних освітніх потреб та світових тенденцій соціально-економічного розвитку. Відповідно до цього, відбувається постійна модернізація та корекція вимог щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже вони у своїй майбутній педагогічній діяльності на уроках мистецтва у закладах загальної середньої освіти будуть формувати цілісну різнобічно розвинену, духовно багату, багатогранну особистість школяра зі стійкими моральними цінностями, справжнього громадянина сучасного суспільства.

Останніми роками відзначається активізація інтересу педагогічної громадськості до проблеми формування та становлення духовної-моральної сфери особистості. На цей процес чинить значний вплив культурне життя суспільства, соціальні відносини, економічно-політичні зміни, засоби масової інформації та функціонування закладів освіти. Сучасний освітній процес зорієнтований на подолання духовно-моральної кризи, відродження духовної спадщини, зокрема музичної, формування загальнолюдських та духовних цінностей у здобувачів вищої освіти. У процесі формування педагога-музиканта, оснащеного усіма можливими новітніми технологіями в галузі педагогіки, виникає проблема приділення недостатньої уваги розвитку духовної сфери майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика формування духовно-моральної сфери особистості привертала до себе увагу науковців: педагогів, психологів, філософів, музичних педагогів. Питання духовно-морального розвитку у контексті становлення особистості була предметом наукових розвідок вчених упродовж багатьох століть: античних філософів Аристотеля, Платона, видатних педагогів Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.

Музичне мистецтво є важливою складовою духовної культури суспільства, спілкування через мистецьку діяльність в умовах освітнього процесу є одним з найефективніших засобів формування духовно-моральної сфери особистості. Процес духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти досить активно відбувається на заняттях з хорового диригування. В контексті розгляду даної проблеми варто звернути увагу на сакральне мистецтво, яке по сьогоднішній день залишається унікальним духовно-культурним феноменом, який володіє потужним виховним потенціалом та потребує подальшого вивчення. Сакральне мистецтво комплексно впливає на вищі людські почуття (добро, милосердя, чесність тощо), сприяє розвитку морально-духовної сфери особистості.

Специфіку окремих видів сакрального мистецтва та значущість духовного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували ряд сучасних українських науковців, зокрема: С. Абрамович, Т. Борисова, П. Герчанівська, А. Лещенко, А. Мартинюк, Н. Середа, Л. Теряєва, В. Шелюто, Є. Яковлева. У дослідженнях вчених І. Бега, І. Зязюна, К. Журби, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін. висвітлюються психолого-педагогічні чинники та шляхи реалізації морально-духовного розвитку особистості. У працях М. Антоновича, М. Грінченка, Ж. Зваричук, О. Кошиця, Б. Кудрика розкриваються характеристичні особливості та традиції українського церковного співу.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчує, що питання особистісного становлення та духовно-морального виховання здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування залишається актуальним і по сьогоднішній день. Ця проблема полягає у неспіввіднесеності потенціалу сакрального музичного мистецтва відповідно до розвитку духовної сфери здобувачів вищої освіти, їх здатності до художнього світосприйняття, глибокого усвідомлення емоційно-образного змісту хорових творів сакрального мистецтва і раціонально-логічною освітньою парадигмою та соціальними установками, які склалися у педагогічній практиці. Дане протиріччя не сприяє цілісному осмисленню художніх образів сакрального музичного мистецтва, відтак,

проблема духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування набуває особливого значення.

Отже, **мета статті** обумовлюється актуальністю обраної тематики і полягає у визначенні оптимальних шляхів духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування засобами сакрального музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Залучення здобувачів вищої освіти до цінностей духовної культури на заняттях хорового диригування засобами сакрального музичного мистецтва, цілеспрямовано впливає на розвиток їх внутрішнього світу, світогляду та морального становлення. У зв'язку з модернізацією системи музичної освіти виникає необхідність постійного оновлення змісту дисципліни хорове диригування, що передбачає вивчення репертуару не лише класичної, а й духовної музики різних епох. Сакральне музичне мистецтво є не лише носієм загальнолюдських та естетичних цінностей, а й мовою глибинного філософсько-духовного спілкування, яку варто опанувати кожному студенту.

Термін «сакральне мистецтво» має багато варіантів визначень. Підсумовуючи думки вчених щодо тлумачення даної дефініції можна зазначити, що «сакральне мистецтво» має символічний характер. Саме символізм є головним чинником, домінуючим впродовж всієї історії становлення та розвитку цього виду мистецтва. Сакральне мистецтво безпосередньо впливає на розвиток духовності. Н. Мирончук зауважує, що «Словники ототожнюють поняття «духовність» із психічним життям людини, сферою ідей, з домінуванням духовно-моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. Це фундаментальне надбання людини, яке виявляється у багатстві її духовного світу, ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних запитах, у моральності» [4, с. 240].

Сьогодні спостерігається особлива потреба спілкування з різними видами сакрального мистецтва, у процесі сприймання яких відбувається зміна духовного стану людини. Для сакрального мистецтва характерним є наповнення змісту творів певними трансцендентними образами, які неможливо повністю і раціонально осягнути. Саме досягнення такого емоційного ефекту допомагає активізувати переживання людини та досягти значних онтологічних змін у духовному світі особистості. В. Шелюто характеризує категорію сакрального мистецтва вказує, що «...за допомогою художніх форм, що існують у такому мистецтві, здійснюється маніфестація сакрального. Воно пов'язує твори мистецтва з нескінченністю і вічністю, руйнуючи просторово-часову обмеженість» [6].

Дефініція «духовність» за визначенням О. Олексюк та М. Ткач – це «сутнісна якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим долучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури» [2, с. 12].

Категорія духовності тісно пов'язана з категорією моральності. В. Маслов подає досить повне та вичерпне визначення дефініції «моральних якостей», він вказує, що: «Моральні якості – це: моральна стійкість; наявність соціально-значущих позитивних ідеалів; вірність демократичним і гуманістичним ідеалам, громадянським традиціям українського суспільства; здатність активно і аргументовано відстоювати свої переконання з повагою до опонентів; правдивість; повага до людей; наявність морального досвіду поведінки; активна суспільна і життєва позиція; боротьба з антигуманістичною мораллю та її проникненням у школу; непримиренність до всіх порушень закону, правового нігілізму, суспільної моралі і протидія їм; етичність у спілкуванні з іншими; колективізм, готовність і здатність до колегіальної і колективної діяльності, здоровий спосіб особистого життя, прагнення до культурного збагачення і духовного вдосконалення» [3, с. 8–9].

Духовно-моральний розвиток передбачає активність особистості щодо осмислення вищих людських цінностей, історичного досвіду та їх прояв у сучасних соціально-економічних умовах. Результат духовно-морально розвитку полягає у

засвоєнні та реалізації індивідом основ системи морально-етичних норм та потреб, а також сформованості рівня духовних запитів та інтересів, культури прояву почуттів та гуманістичних орієнтирів.

Для оптимізації процесу духовно-морального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо ефективним є сприймання та вивчення хорових творів присвячених духовній тематиці. Під час опанування музичних творів духовного спрямування здійснюється синтез духовних і музичних аспектів. Відбувається своєрідний віртуальний процес «входження у резонанс з музичними образами», тобто повне цілісне сприйняття твору особистістю. Саме сприйняття духовних творів допомагає індивіду побачити прекрасне у оточуючій дійсності, сформувати відчуття єдності людини і світу, усвідомити їх глибинний виховний морально-естетичний зміст, та скерувати до гармонії у всіх сферах життєдіяльності.

Можна визначити шляхи реалізації духовно-морального розвитку здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування. Результативність даного процесу здійснюється завдяки:

- 1) ретельно підбраному хоровому репертуару, творів з яскраво вираженою духовно-ціннісною виховною ідеєю та змістом;
- 2) акцентуації на систематичне емоційно-ціннісне сприймання творів сакрального хорового мистецтва;
- 3) детальному аналізу хорових творів сакрального мистецтва;
- 4) усвідомленню характеру твору, його художніх образів та ідейного змісту, детального вивчення використаних засобів музичної виразності;
- 5) реалізації творчої ініціативи студентів, зокрема створенню власних інтерпретацій та імпровізацій хорових творів тощо.

Музичне мистецтво впливає на духовно-моральну, естетичну та емоційну сферу людини засобами музичної виразності, які в свою чергу органічно пов'язані з психофізичними особливостями особистості. Арсенал засобів музичної виразності у хорових творах сакрального мистецтва досить активно розвиває слух, формує емоційно-почуттєву сферу тощо. Важливим етапом у класі хорового диригування є добір репертуару. З метою формування у майбутніх учителів музичного мистецтва морально-естетичних поглядів та духовного збагачення потрібно регулярно оновлювати та поступово ускладнювати музичний репертуар з хорового диригування. Варто звернути увагу на те, щоб максимально реалізовувались педагогічні завдання (освітні, виховні, розвиваючі). Добирати твори потрібно з урахуванням смаків та інтересів здобувачів вищої освіти, програма з хорового диригування повинна відповідати технічним можливостям студентів, бути зрозумілою, доступною, нести естетичний, емоційний та духовно-моральний зміст, а також перспективною у плані формування та вдосконалення диригентських навичок.

Поряд з хоровими творами сакрального мистецтва зарубіжних композиторів Б. Бріттена, А. Вівальді, В. Моцарта, Д. Перголезі, С. Франка та ін., до репертуару з хорового диригування бажано залучати більше зразків українського сакрального мистецтва. Наприклад: Д. Бортнянського, М. Вербицького, Г. Гаврилець, Л. Дичко, О. Кошиця, М. Леонтовича, М. Лисенка, Д. Січинського, К. Стеценка, Б. Фільц, Я. Яциневича та ін.

У процесі вивчення хорового твору сакрального мистецтва можна виділити такі види діяльності: бесіда про твір, гра хорової партитури на фортепіано, розбір твору, спів усіх хорових партій, музично-теоретичний аналіз твору, відпрацювання диригентських навичок, усвідомлене диригування всього твору. Для активізації сприймання творів сакрального музичного мистецтва на заняттях хорового диригування можна використовувати комплекс завдань. Наприклад, у процесі гри хорової партитури на фортепіано та співи хорових партій скеровувати увагу студентів на пошуки загально-виконавських та вокально-хорових засобів виразності (динаміки, темпу, фразування, тембру, характеру звуковедення, агогіки тощо), залежно від ідеї, образу, характеру,

твору тощо. Націлювати здобувачів на пошуки диригентсько-виконавських засобів та прийомів відтворення: характеру жесту, динаміки, темпу, кульмінації, фразування, логічного зв'язку між фразами, відповідно до образно-змістового наповнення хорового твору.

На початковому етапі роботи над творами сакрального мистецтва в класі хорового диригування, можна проводити у вигляді евристичної бесіди, за допомогою якої здобувачі пізнають історію даного мистецтва, значення мануальної техніки для відтворення музичного образу, що у свою чергу впливає на розвиток особистісно-вольової сфери та професійного розвитку майбутнього учителя музичного мистецтва.

Сприйняття музичного твору сакрального мистецтва розпочинається ще на етапі гри партитури та аналізу засобів виразності. На продуктивність даного процесу впливають різні фактори, наприклад: коли партитура хорового твору доступна для легкого та вільного читання з листа або, навпаки – досить складна для гри на фортепіано; коли твір знайомий студенту, чи вивчається вперше. Паралельно відбувається розвиток внутрішнього слуху майбутнього педагога.

На заняттях з хорового диригування у роботі над мануальною технікою варто наголошувати увагу на тому, що кожен жест має певний звуковий відгук. Тому вже з перших занять варто пам'ятати про вокально-інтонаційну складову диригентського жесту (смыслова наповненість жесту, усвідомлення логічної єдності звуку та характеру жесту). Для відпрацювання навичок моделювання жесту та свободи диригентського апарату, відповідно до звучання, необхідно застосовувати вправи, спрямовані на формування і розвиток мануальної техніки. Наприклад: диригування без зовнішньої слухової опори, тобто без супроводу; диригування лише головою, звертаючи увагу на міміку (у супроводі концертмейстера). Дані прийоми сприяють розвитку емоційної виразності студента під час диригування, формують вольові якості, необхідні майбутньому учителю музичного мистецтва.

Кожен вид мистецтва володіє своєю специфічною системою засобів виразності, які входять у резонанс з емоційними реакціями людини, забезпечуючи її духовне наповнення. «Хорове диригування» можна віднести до міждисциплінарних предметів, тому що на цих заняттях акумулюються та впроваджуються знання, вміння та навички з багатьох інших навчальних компонент. Ця особливість зумовлює особливі вимоги до проведення занять з хорового диригування. Т. Борисова зазначає, що: «... головний стратегічний напрямок вітчизняної освітньої політики концентрує увагу на формуванні високого духовного потенціалу кожного члена суспільства, його естетичних якостей. Одним із оптимальних шляхів вирішення проблем естетичного розвитку особистості є широке запровадження виховних методик, заснованих на об'єднанні декількох мистецьких складових» [1, с. 3].

На заняттях хорового диригування варто збагачувати емоційно-образну сферу здобувачів, звертаючи увагу також на інші види мистецтва (живопис, скульптуру, літературу, тощо). Можна також звернутися до основ акторського мистецтва, де за допомогою рухів тіла, рук, міміки максимально точно передається образ.

Синтез зорових та слухових рецепторів сприяє активізації музично-слухових уявлень, концентрує увагу здобувачів на методичних та гармонічних особливостях твору, допомагає ефективно вирішувати ритмічні та інтонаційні труднощі. Додатковими допоміжними засобами у процесі вивчення хорового твору є різноманітні схематичні зображення мелодії (запис мелодичних ліній різними кольорами, символами тощо).

У процесі вивчення хорових творів сакрального мистецтва, для кращого розуміння їх музичної образності, можна запропонувати здобувачам метод «уявного проникнення у часовий простір» головних героїв самого твору. Студенти повинні віртуально перенестись у емоційно-образне середовище музичного твору. У процесі емпатійного сприйняття хорового твору сакрального мистецтва відбувається розблокування інтелектуально-почуттєвої сфери студентів.

Суть даного прийому полягає у тому, що у процесі опанування хорового твору пропонується розглянути твори образотворчого мистецтва, скульптури і підібрати декілька слів для характеристики модальності емоцій. На одному занятті не варто розглядати більше трьох творів мистецтва. Наприклад: Мікеланджело Буонарроті «Оплакування Христа», «Давид», «Мойсей»; Леонардо да Вінчі «Тайна вечеря», «Мадонна з квіткою», Рафаель Санті «Сікстинська Мадонна» тощо.

Твори музичного та образотворчого мистецтва, а також скульптурні композиції можна систематизувати відповідно до виникаючих емоцій у процесі сприймання. Наприклад: до музичних творів Ф. Шуберта або Дж. Качіні «Ave Maria» (обробки для хору) можна підібрати картини: Рафаеля «Сікстинська Мадонна» та Леонардо да Вінчі «Мадонна з квіткою»; модальність емоцій (спокій, душевність, чуйність, ніжність, материнство, відданість тощо). До хорових творів С. Монюшко «Eccelignum crucis» та Вольфганга Амадея Моцарта «Реквієм» можна підібрати світлини зображення скульптурної композиції Мікеланджело Буонарроті «Оплакування Христа» та картини Дієго Веласкеса «Розп'яття Христа»; відповідна модальність емоцій (розпач, тривога, фатальність, драматичність, сум, печаль, журба тощо).

У процесі опанування хорових творів сакрального мистецтва можна практикувати впровадження методу проєктів. «Проєкт – це не алгоритм, який складається з чітких етапів. Це модель творчого мислення і прийняття рішень. Проєктна технологія, на нашу думку, може знайти своє успішне застосування і в закладах вищої освіти, а саме в процесі підготовки майбутніх педагогів» [5, с. 372]. Наприклад, проведення проєктів «Галерея митців», «Стрічка часу», або «Ланцюжок епох» варто організувати як підсумок вивченого матеріалу. Студенти оформлюють на комп'ютері (електронний варіант), або створюють інформацію на аркуші певного розміру інформаційний пакет про: композиторів, хормейстерів, твори сакрального мистецтва тощо. У даний пакет можуть входити різноманітні матеріали: світлини, афіші, ноти, репродукції картин тощо. Згодом, відповідно оформлена інформація розміщується здобувачами у хронологічному порядку. На завершення відбувається захист проєкту. Варто зазначити, що інформація може розміщуватись паралельно про зарубіжних і про вітчизняних композиторів. «Така робота спонукає студентів до повторного осмислення, узагальнення вивченого матеріалу, до вияву своїх творчих здібностей, а також слугує засобом зацікавлення не лише для студентів-виконавців, але й для всіх, хто надалі матиме змогу ознайомитися з оприлюдненими результатами творчості майбутніх педагогів» [5, с. 372].

Передача образу хорового твору, залежить також від м'язової свободи диригентського апарату, природної невимушеності рухів. Педагогу необхідно звертати увагу здобувачів на повний контроль у володінні своїми рухами, передбачати чергування моментів напруги та розслаблення диригентського апарату. Основні причини, що викликають напруженість, хаотичність чи нескоординованість рухів можна умовно розділити на фізичні та психологічні. Художньо-виразне диригування – є емоційно-м'язовою діяльністю, яка передбачає ретельне відпрацювання диригентських рухів. Дана проблема може бути ефективно вирішена у процесі репетиційної діяльності. Оскільки диригент є координатором колективу виконавців, то заняття класу хорового диригування варто максимально наблизити до реальних умов на практиці, тобто можна моделювати репетиційний процес, створюючи та вирішуючи музично-педагогічні ситуації, а потім їх обговорювати. Також можна організувати проведення фрагментів заняття запрошуючи інших студентів виступити у ролі виконавців. У моделюванні таких педагогічних ситуацій формується цілий спектр вокально-хорових прийомів, умінь та навичок. Зокрема, навички чіткого та логічного спілкування з учасниками репетиційного процесу, уміння точно висловлювати свої вимоги щодо хорового виконавства, здатність швидкого реагування на будь-які заплановані чи стихійно виникаючі педагогічні ситуації.

Практичні прийоми навчання та навички формуються не лише на занятті з допомогою викладача, а й у процесі самостійної роботи. Самостійна робота студента над хоровими творами сакрального мистецтва передбачає: вільне володіння музичним та літературним текстом; бездоганне, технічно вірне виконання хорової партитури; вокально грамотне виконання усіх хорових партій твору з обов'язковим дотриманням емоційної виразності, чіткої дикції, розумінням образного змісту.

Висновки. Використання творів сакрального мистецтва на заняттях хорового диригування, у процесі їх сприйняття, безпосередньо впливає на емоції, почуття та формування духовно-моральної сфери здобувачів вищої освіти. Усі окреслені особливості роботи на заняттях хорового диригування скеровані на оволодіння не лише традиційними прийомами роботи, а також на формування спектру мануальної техніки, яку майбутній фахівець зможе застосувати на уроках музичного мистецтва у різних видах музичної діяльності, наприклад: пластичному інтонуванні, театралізації, музично-ігрових драматизаціях пісенного репертуару, а також у роботі з шкільним хоровим колективом у позаурочний час.

Систематичне усвідомлено-ціннісне сприйняття хорових творів сакрального музичного мистецтва сприяє не лише набуттю естетичного досвіду та духовному становленню майбутніх учителів музичного мистецтва, а ще й поглибленню їх емоційних почуттів, збагаченню тезауруса, внутрішнього світу, розвитку аналітичного мислення, фантазії, загальної культури, ціннісно-особистісного розвитку. Формування даних якостей здобувачів детермінує їх творчу діяльність у подальшому професійному становленні.

Перспективи подальших досліджень. У перспективному ракурсі дана проблематика залишається актуальною для оновлення методики викладання хорового диригування. Подальші дослідження можна скерувати на дослідження резонансної функції у процесі сприйняття творів сакрального мистецтва для гармонізації емоційно-чуттєвої та моральної сфери учасників освітнього процесу, у результаті синхронізації ідейно-змістового наповнення сакрального мистецтва та духовного стану здобувачів вищої освіти на заняттях хорового диригування.

Література

1. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. 21 с.
2. Олексюк О. М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості. Київ: Знання України, 2004. 264 с.
3. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови змісту і структури орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6925/1/> (дата звернення: 5.03.2024).
4. Мирончук Н. Морально-духовний розвиток особистості у системі гуманістичного виховання В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Випуск 53. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. С. 240.
5. Федорчук В. В., Аліксійчук О. С. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип. 30 (1-2021). Київ: Міленіум, 2021. С. 367–383.
6. Шелюто В. М. Проблема сакрального як естетична проблема у німецькій класичній філософії. URL: http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_13/article14.pdf (дата звернення: 3.03.2024).
7. Яковлев Є. Г. Мистецтво і світові релігії. Київ: Вища школа, 1989. 221 с.

References

1. Borysova, T.V. Metodyka pidhotovky maibutnix uchyteliv muzyky do estetychnoho vykhovannia shkoliariv zasobamy muzychno-teatralnoho mystetstva: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 [in Ukrainian].

2. Oleksiuk, O.M., Tkach M.M. (2004). Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
3. Maslov, V.I. Kontseptualni zasady pobudovy zmistu i struktury oriietovnoi modeli funktsionalnoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv [Conceptual foundations of the construction of the content and structure of the indicative model of functional competence of heads of educational institutions]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6925/1/> (data zvernennia: 5.03.2024) [in Ukrainian].
4. Myronchuk, N. (2009). Moralno-dukhovnyi rozvytok osobystosti u systemi humanistychnoho vykhovannia V. O. Sukhomlynskooho [Moral and spiritual development of personality in the humanistic education system of V. O. Sukhomlynskyi]. Issue 53. Kherson: Vydvo KhDU [in Ukrainian].
5. Fedorchuk, V.V. & Aliksiichuk O.S. (2021). Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Pedagogical education: theory and practice]. (Bakhmat N.V. (Ed.). Issue 30 (1-2021). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
6. Sheliuto, V.M. Problema sakralnoho yak estetychna problema u nimetskii klasychnii filosofii. URL: http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_13/article14.pdf (data zvernennia: 3.03.2024) [in Ukrainian].
7. Iakovlev, Ye.H. (1989). Mystetstvo i svitovi rehii [Art and world religions]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Aliksiichuk O.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University
olenaaliaksiichuk@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2494-8173

SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CHORAL CONDUCTING CLASSES BY MEANS OF SACRED MUSICAL ART

The article is devoted to research and clarification of the problem of spiritual and moral development of higher education students in choral conducting classes by means of sacred musical art.

Summarizing the results of scientific and methodological research on the outlined issues, the concepts: «sacred art», «spirituality», «moral qualities» were considered. The essence of the definition of «Spiritual and moral development» is specified as the activity of the individual regarding the understanding of higher human values, historical experience and their manifestation in modern socio-economic conditions.

Ways of spiritual and moral development of students of higher education in choral conducting classes have been established, in particular: the stage of choral repertoire selection, works with a pronounced spiritual and valuable educational idea and content; emphasis on systematic emotional and value perception of works of sacred choral art; detailed analysis of choral works of sacred art; awareness of the nature of the work, its artistic images and ideological content, a detailed study of the used musical expressive means; implementation of students' creative initiative, in particular, creation of own interpretations and improvisations of choral works, etc.

The essence and potential of the method of «imaginary penetration into time space» of the main characters and the method of projects in the process of studying choral works of sacred art, for a better understanding of their musical and spiritual imagery, are highlighted. The conclusion was made that the systematic conscious and valuable perception of choral works of sacred musical art contributes to: the acquisition of aesthetic experience,

the spiritual and moral formation of future teachers of musical art, the enhancement of their emotional feelings, the enrichment of the thesaurus, the inner world, the development of analytical thinking, fantasy, general culture, valuable personal development.

The perspective of this issue is outlined from the perspective of the research of the resonant function, which is realized in the process of perceiving works of sacred art.

Key words: moral and spiritual development, sacred art, educational process, students of higher education, choral conducting.

УДК 378.091.8:7.01

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-84-89

Горбенко С. С.

доцент педагогічних наук, професор, професор кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М. Драгоманова
ssgorbenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2336-2616

Заболоцький Ю. М.

доцент кафедри вокального виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М. Драгоманова
zbltskim@gmail.com
orcid.org/0009-0008-0333-0837

СТУДЕНТ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У СПЕКТРІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі підготовки педагога мистецького спрямування до гуманізації освітнього процесу. Обґрунтовується необхідність надання студентам можливості навчатися і розвиватися у відповідності до їх інтересів, потреб, здібностей і бажань. Розкриваються особливості міжособистісних стосунків та форм спілкування викладача і студента основою якого є діалог; організації освітнього процесу на гуманістичних засадах на відміну від авторитарних. Проводиться паралель між авторитарним і особистісно орієнтованим навчанням, зміст якого спостерігається у зміні ставлення педагога до студента (учня), індивідуальному підході, взаємоповазі, врахуванні його інтересів, допомозі в реалізації намірів, стимулюванні та підтримці самоцінної мистецької діяльності своїх учнів на шляху до формування людини культури тощо. Зосереджується увага на створенні особливого культурно-педагогічного середовища, побудованого на взаємній довірі, повазі, свободі вибору напрямків діяльності педагога спрямованих на набуття відповідних компетентностей майбутнім фахівцем, вимог до себе, що базуються на основі саморефлексії, саморегуляції власної діяльності. Висвітлюються принципи застосування і постійного функціонування в умовах навчання за особистісно орієнтованою мистецько-освітньою парадигмою. Пропонуються форми та методи засвоєння гуманістичних освітніх цінностей, комплекс дій викладачів ЗВО для стимулювання студентів до постійного саморозвитку, набуття навичок особистісно-зорієнтованого навчання і виховання майбутніх учнів, формування особистості здатної до творчості, самореалізації своїх здібностей і намірів, ціннісного ставлення до навколишнього світу і самого себе, постійного саморозвитку, віри у свої можливості тощо. Характеризується професійна модель педагога мистецького профілю гуманістичної спрямованості.

Ключові слова: гуманізація; діалог; компетентність; педагогічна інновація, парадигма; самосвідомість; творчість; самореалізація.

Постановка проблеми. Гуманізація процесів навчання і виховання є, на сьогоднішній день, одним із найважливіших системоутворюючих принципів реформування освіти. Вона полягає в утвердженні глибоко філософської ідеї – людина є найвищою соціальною цінністю, яка полягає в її унікальності, неповторності, незамінності. Природа людини динамічна, здатна до самоздійснення і творення власного життя. Таке її розуміння спонукає до необхідності самореалізації особистості, що актуалізується в сучасній педагогіці.

У всі часи (від Я. Коменського до наших сучасників – академіків І. Беха, І. Зязюна, Г. Філіпчука та ін.) гуманізм пов'язувався з освітою як головним засобом його укорінення і поглиблення. Нинішні соціально-політичні реалії в нашій державі (об'єктивного і суб'єктивного характеру) вибудовують вимоги і умови для розширення освітньої системи на гуманістичних засадах. Недаремно у «Плані діяльності МОН України до 2027 року» значне місце відведено трансформації освіти, науковим інноваціям, вибірковості дисциплін у закладах вищої освіти, що прямо вказує на подальший розвиток процесів гуманізації в підготовці кадрів. Адже пропонувати інноваційну педагогічну технологію абсолютно неефективно не формуючи її носія – педагога.

Гуманізація вищої освіти – поняття багатомірне, охоплює зміст освіти, способи її здобування, безпосередні й концептуальні системні завдання, кінцеву мету, міру доступності, можливість особи у будь-який час розпочати певний освітній цикл і припинити його, а потім знову відновити тоді, коли їй зручно і т. ін. Важливим моментом гуманізації вищої освіти має стати не тільки розвиток особистості, рівень та характер її готовності до практичної професійної діяльності, а й розвиток того соціального середовища, в якому зазначена особа вже почала застосовувати здобуті знання і навички з відповідної спеціальності [1]. Гуманістична спрямованість процесу навчання і виховання пов'язана з прагненням викладача ЗВО до розвитку студентів, наданням їм можливості навчатися і розвиватися відповідно до своїх інтересів, потреб та здібностей.

У сучасних закладах освіти особлива увага звертається на розвиток компетентностей студентів: впроваджуються розвиваючі освітні технології, нові навчальні курси, програми, які задовольняють професійні запити студентів і сприяють поглибленню їх знань, творчих сил та здібностей. В цьому процесі важливо забезпечити реалізацію потреб студентів у самовираженні, їх право на свободу думки і вибору, емоційних контактів, толерантного і взаємоповажливого спілкування. Гуманістична спрямованість навчання і виховання змінює традиційне уявлення про мету навчального процесу, основним компонентом якого є орієнтація на придбання систематизованих знань, умінь і навичок. Це означає, що в основі цієї діяльності повинен бути особистісно-орієнтований підхід, метою якого є знаходження і підтримка фахових особистісних можливостей і бажань студента.

Важливо акцентувати увагу на такому ціннісному показнику гуманізації освіти, як культура і свобода стосунків викладача і студента, взаємна довіра. Свобода тут визначається здатністю до самореалізації, саморегуляції самовизначення, самодисципліни тощо. Але без сформованості певних морально-культурних засад свобода обертається свавіллям. Тож, гуманізацію навчання і виховання ми розглядаємо як процес співпраці, засвоєння майбутнім фахівцем системи гуманістичних цінностей, духовних, моральних та інтелектуальних набутоків індивіда, які він повинен реалізувати у своїй щоденній педагогічній діяльності, у взаєминах: викладач – студент, студент – викладач, судент – студент. Гуманізація освітнього процесу передбачає створення особливого культурного середовища, що дозволить формувати не тільки компетентного педагога мистецького профілю, а й людину культури. Заперечення культури, вказував Карл Роджерс, пов'язане із запереченням історії і призводить до заперечення освіти [5].

Мета статті полягає в актуалізації проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищій школі та висвітленні основних вимог до підготовки педагога мистецького профілю на гуманістичних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманізації освітнього процесу займає чільне місце в педагогічних працях та наукових дослідженнях багатьох українських учених сучасності, серед яких Г. Балл, І. Бех, М. Вовк, І. Дичківська, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремінь, Ю. Мальований, О. Норкіна, О. Пехота, С. Подмазін, Т. Поніманська, В. Рибалка, О. Савченко, Г. Сотська, Г. Філіпчук, та ін. Значну

увагу до цієї проблеми в останні роки спостерігаємо серед фахівців мистецької педагогіки (О. Гумінська, Т. Дорошенко, А. Зайцева, С. Коновець, О. Комаровська, О. Лобова, І. Малашевська, Т. Мартинюк, Н. Миропольська, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, А. Растрігіна, О. Ростовський, Н. Філіпчук, О. Хижна та ін.). Концептуальні аспекти компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів різних фахових напрямів у зазначеному контексті висвітлені в працях Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Козак, О. Савченко, Т. Сорочан, О. Овчарук, В. Семиченко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Розробка освітніх моделей, що орієнтовані на розвиток особистості – це стратегічний напрям світової педагогічної думки у першій чверті третього тисячоліття. Сьогодні є всі підстави вважати, що знаннево-просвітницька парадигма, яка панувала в освіті протягом значного історичного періоду вичерпала свої можливості. Життєвий досвід і спостереження вказують на те, що енциклопедичність знань, багатство навичок нерідко добре вживається з недоосвіченістю, непорядністю, бездуховністю, грубістю, безкультур'ям, високомірністю. Час і соціальні обставини вимагають переходу від авторитаризму, педагогіки тиску на індивіда будь-якої вікової категорії та в будь-якому виді діяльності (включаючи й мистецьку) до особистісно орієнтованого навчання і виховання; від суб'єкт-об'єктних стосунків учасників освітнього процесу до суб'єкт-суб'єктних; від регламентованих дій до вільного вибору студентом форм та методів навчання.

Особистісний підхід забезпечує розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами самовдосконалення, саморегуляції, самовизначення, формує життєву позицію, сприяє зміні парадигми навчання із функціональної на творчу. Основна відмінність між авторитарним і особистісно орієнтованим навчанням спостерігається у зміні ставлення педагога до студента (учня), сутність якого полягає, насамперед, в індивідуальному підході, взаємоповазі, врахуванні його інтересів, допомозі в реалізації намірів [4]. У цьому і є основна суть інноваційності в підготовці фахівця, до якої належить і гуманізація. За цих обставин студент має усвідомити і проіннятися наступними основними принципами інноваційної освітньої парадигми:

- індивідуалізації навчання;
- максимального наближення навчального матеріалу до реалій життя;
- самооцінки ефективності власної навчальної діяльності;
- принцип врахування самоцінності та неповторності, сукупності психічних, культурологічних і суто фахових рис майбутніх фахівців забезпечення їх мистецького (музичного, хореографічного) розвитку та саморозвитку;
- принцип історизму, що передбачає аналіз і включення до освітнього процесу знання історії мистецько-педагогічної думки, гуманістичних ідей відомих педагогів, елементів компаративістського та ціннісного підходів;
- системності, що вимагає розгляду мистецько-освітнього процесу як цілісної системи послідовного набуття знань, умінь і навичок;
- варіативності, що сприяє організації навчання на основі різноманітності навчального матеріалу, змісту, форм і методів роботи, вибір яких повинен здійснювати педагог з урахуванням поставленої мети та уміння педагогічної підтримки кожного індивіда;
- принцип інтеграційних тенденцій як дієва технологія, здатна вплинути на формування змісту та спрямованості мистецької освіти в бік гуманізації та ін.

Враховуючи те, що шлях засвоєння гуманістичних цінностей лежить через вербальне і невербальне спілкування, виникає необхідність створення системи тренінгу таких відносин. Вони можуть відбуватися через методику рольових ігор, педагогічних вправ, групових дискусій, моделювання фрагментів конкретної реальної дійсності тощо. Предметом оцінки стає діяльність спрямована на розвиток і коригування способів мислення, особистої позиції кожного майбутнього фахівця. До складу

його компетентнісних характеристик включаємо сучасні знання, творчі навички, способи мислення, вміння виконувати сучасне замовлення суспільства на формування особистості, здатної до творчості, ініціативності, саморозвитку, самоосвіти, ціннісного ставлення до навколишнього світу і самого себе. Наші спостереження свідчать про те, що цей процес передбачає здійснення комплексу наступних дій:

- усвідомлення того факту, що студент є основною дієвою особою у навчальному закладі, визнання за ним права на самостійне вирішення стратегії і тактики свого професійного зростання, збереження власної індивідуальності, відповідального ставлення до максимально повної реалізації професійного і творчого потенціалу в період навчання;
- створення педагогічного середовища для вільного інтелектуального, емоційного і творчого зростання кожного студента, продуктивної самоактуалізації та умов для формування його уявного та реального професійного «Я» [2];
- стимулювання майбутніх педагогів до постійного професійного саморозвитку, пошуку та засвоєння знань, умінь і механізмів свого фахового самовдосконалення на основі нової освітньої парадигми;
- розроблення сучасних гуманістичних технологій мистецького навчання і виховання, що базуються на творчій взаємодії викладача зі студентами;
- надання майбутнім педагогам можливості самореалізації власного творчого потенціалу в процесі освоєння усіх фахових дисциплін;
- орієнтація на самобутність, неповторність і професійну компетентність кожного студента, налагодження атмосфери віри у його професійні можливості;
- активізація фахової діяльності студента через навчально-проблемні ситуації, що сприяють розвитку інтелектуально-креативних умінь та комплексного мистецького мислення;
- кардинальна зміна стилю та системи взаємодії учасників мистецько-педагогічного процесу в ЗВО, провідними принципами яких мають стати: гуманізація, демократизація, індивідуалізація, діалог, взаємоповага, диференціація;
- створення вискоелективної системи підготовки викладачів фахових дисциплін для вищої школи, здатних до реалізації гуманістично орієнтованої освітньої моделі.

Для проектування та реалізації в практичній діяльності особистісного мистецького навчання і виховання студентів чи учнів надзвичайно важливою є орієнтація майбутніх педагогів на виконання низки вимог до себе. Це, перш за все, формування здатності до забезпечення мистецького розвитку та саморозвитку своїх вихованців, виходячи з особливостей їх природовідповідності, індивідуальних можливостей як суб'єктів пізнання; усвідомлення необхідності надання кожному індивіду можливості реалізувати себе в мистецько-пізнавальній діяльності, спираючись на здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід. Педагогу необхідно уміти добирати методи і засоби організації освітнього процесу таким чином, щоб його вихованці могли виявляти вибірковість до того чи іншого виду мистецької діяльності, до засобів реалізації своїх умінь, навичок і бажань, а навчальний матеріал має бути різноманітним, змістовним, привабливим за характером і стилем; актуальним, вмотивованим та задовольняти особистісні інтереси, як знаннєвого, так і емоційно-чуттєвого вимірів.

Важливою складовою фахової підготовки педагога є набуття навичок активно стимулювати, підтримувати самоцінну мистецьку діяльність своїх учнів, яка забезпечувала б їм можливість саморозвитку на шляху до формування людини культури. Особливо актуальною в нинішніх умовах є постійний розвиток творчої компетентності, механізми якої бачаться нами, наприклад, у таких площинах:

- стимулювання й активізація творчого потенціалу, своєчасна допомога, корекції дій студента під час реалізації намічених для нього індивідуальних робочих

програм з тим, щоб забезпечити успіх його діяльності і якісно сформувані основні фахові вміння і навички з особистісно орієнтованим ухилом;

- ознайомлення майбутніх фахівців з технологічними системами, стилем діяльності творчих учителів музичного, хореографічного мистецтв сучасними методичними розробками, прийомами, діагностичними методиками, посібниками, інноваційними навчальними матеріалами тощо;

- кожному студентові повинна бути надана можливість вибору тих засобів навчання і виховання, творчих методів і форм роботи, які відповідають його індивідуальним баченням, переконанням, мистецько-педагогічним здібностям і особливостям. Такий підхід дає змогу постійно вчитися, підвищувати рівень своєї творчої компетентності, компенсувати свої слабкі сторони завдяки озброєнню сильними мистецько-творчими якостями ззовні.

З нашої точки зору сучасна професійна модель педагога мистецького профілю повинна базуватись на основі саморефлексії, саморегуляції своєї діяльності у відповідності до вимог часу, сучасних цілей мистецької освіти, набутих умінь вільно управляти особистою професійною діяльністю на гуманістичних засадах.

Висновки та перспективи подальших розвідок даного напрямку. Отже, гуманізація освіти спонукає до утвердження абсолютної цінності людської особистості, важливості її вільного розвитку на основі особистісного підходу, високої моралі та достойного вчинку. Центральною постаттю в цьому процесі є педагог, його відповідальність, самосвідомість, відданість справі, усвідомлення сучасних освітніх завдань та професійна компетентність. На сьогоднішній день у закладах вищої освіти не повинно бути місця імперативному підходу до навчання і виховання. Разом з тим, існує ряд факторів, що гальмують цей процес. До таких слід зачислити відсутність з боку частини викладачів ЗВО цілісних знань про гуманізацію освітнього процесу, недооцінювання сучасних досягнень мистецько-педагогічної науки, недостатнє осмислення змісту, принципів, прийомів та методів особистісно орієнтованого навчання, недостатнє використання творчих видів мистецької діяльності студентів, формальне ставлення до результатів їх практичної підготовки, репродуктивний характер проведення занять, застосування авторитарних методів навчання і виховання і т. ін. Перспективи вдосконалення освітнього процесу й полягають у викоріненні, перш за все, означених недоліків та дотримання сучасних вимог до змісту фахового навчання студентів.

Література

1. Білецька М., Котова Л., Підварко Т. Особливості формування професійних цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2022. № 9 (207). С. 85–89.
2. Бех І. Д. Гуманістична модель виховання в межах теоретичного дискурсу. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3 (840). С. 46–54.
3. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс: навчально-методичний посібник. Київ: УДУ імені М.П.Драгоманова, 2024. 206 с.
4. Зязюн І. А. Немає педагогіки без педагога. *Рідна школа*. № 4–5. 2012. С. 19–23.
5. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии*. Киев, 1986. С. 156–172.

References

1. Biletska, M., Kotova L. & Pidvarko, T. Osoblyvosti formuvannia profesiinykh tsinnostei maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Peculiarities of the formation of professional values of the future teacher of musical art]. *Molod i rynok – Youth and the market*. Drohobych, 2022. No 9 (207). P. 85–89 [in Ukrainian].
2. Beh, I. (2014). Humanistychna model vykhovannia v mezhakh teoretychnoho dyskursu [The humanistic model of education within theoretical discourse]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*. No 3 (840). P. 46–54 [in Ukrainian].

3. Humennykova, T.R. (2004). *Osnovy metodyky muzychnoi osvity: osobystisnyi dyskurs* [Student in the force field of personality-oriented pedagogy]. No 1. P. 45–48. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zyazyun, I.A. (2012). *Nemaie pedahohiky bez pedahoha* [There is no pedagogy without a teacher]. *Ridna shkola – Native school*. No 4–5. P. 19–23 [in Ukrainian].
5. Rogers, K. (1986). *Pro nauku pro osobystist* [On the science of personality]. Kyiv [in Ukrainian].

Gorbenko S.

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of choral conducting and theory and methods of music education
Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov
ssgorbenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2336-2616

Zabolotskyi Y.

Associate Professor, Department of vocal performance of the department of choral conducting and theory and methods of music education of Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov
zbltskim@gmail.com
orcid.org/0009-0008-0333-0837

STUDENT OF THE MYSTICAL PROFILE AT THE PROJECTION OF HUMANIZATION OF ILLUMINATION

The article is devoted to the problem of teacher preparation for the humanization of the process of music education and upbringing in general secondary education institutions. The focus is on the features of interpersonal relationships and forms of communication between teacher and student. The principles of functioning of personality-oriented music-educational paradigm are covered. The content of the relevant competencies which the future teacher in the HEI must acquire is revealed. The mechanisms of development of his own creative competence and ability to create conditions for children's creativity, both in individual and collective forms of musical activity, are covered. The importance of forming self-awareness of the style of one's future practical activity and requirements to oneself is outlined. The professional model of a teacher of music art of humanistic orientation is characterized. Humanization involves acceptance of a person's, as a personality, self-worthiness; guarantee of his/her rights, will, opportunities for self-realization. A higher educational establishment has to not just provide students with this or that amount of knowledge and skills, but also develop such a person that is able to think creatively, make decisions, establish own life position, own view of life, attitude to himself/herself and others, ability to adjust to life conditions. This, respectively, requires changing the strategy of the pedagogical process management, in accordance with which the accents are transferred to a personality as a subject of educational activity.

To implement a personalized approach in the learning process, pedagogical tools are proposed, which include the relevant principles (cultural relevance, humanization, freedom of choice, democratization, integration, individualization, national orientation, etc.) and pedagogical conditions (presence of motivation to form professional competencies, the ability to be creative, awareness of the essence of the basic features of personality-oriented training, methodological equipment, etc.)

Key words: humanization; dialogue; competence; pedagogical innovation; paradigm; consciousness; art; self-realization.

УДК 373.01:001.89

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-90-100

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Іваницька Н. А.

кандидат педагогічних наук, докторантка
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
nataliaivanucka.01@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1422-1176

**ДИДАКТИЧНА РОЛЬ SWOT-АНАЛІЗУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА БАЗОВОЇ ШКОЛИ**

У статті на основі чинних нормативних документів доведено актуальність пошуку нових форм професійної взаємодії педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти, що обумовлено вимогами сертифікації та атестації вчителів згідно з сучасним законодавством. Розкрито мету дослідження, яка полягає в тому, щоб описати основні етапи практичної реалізації та розкрити дидактичну роль SWOT-аналізу як сучасної форми професійної взаємодії вчителів початкової та базової школи, що передбачає формування науково-дослідницьких компетентностей педагогічних працівників та дослідницьких компетентностей учнів. Відображено забезпечення наступності в умовах Нової української школи при викладанні інтегрованих курсів «Я досліджую світ» у 3–4-х класах та «Пізнаємо природу» у 5–6-х класах. Визначено напрямки групової взаємодії педагогічних працівників під SWOT-аналізу для спільного визначення сильних, слабких сторін, можливостей та загроз у досягненні кінцевого запланованого результату в системі «вчитель-група вчителів». Розкрито можливості використання інтерактивних аркушів wiser.me, Liveworksheets для індивідуального розв'язання учнями, у тому числі з особливими освітніми потребами, початкової та базової школи математичних задач різних рівнів складності інтегративних за своїм змістом з метою закріплення знань, одержаних за підсумками проведеного ними дослідження. На основі проведеного діагностування подано результати щодо рівнів сформованості дослідницьких компетентностей вчителів: елементарних проектно-технологічних, інформаційних, інформатичних умінь учнів початкової школи та базових проектно-технологічних, інформаційних, інформатичних умінь учнів базової школи, які є відображенням складових науково-дослідницьких компетентностей вчителів, серед яких предметно-методичний, STEM-інтегративний, технологічно-цифровий, проєктивний компоненти. За підсумками аналізу одержаних результатів обґрунтовано доцільність використання SWOT-аналізу у професійній взаємодії вчителів початкової та базової школи для забезпечення наступності у викладанні інтегрованих курсів «Я досліджую світ» та «Пізнаємо природу» відповідно до вимог Нової української школи.

***Ключові слова:** професійна взаємодія, початкова та базова школа, SWOT-аналіз, компетентності вчителів та учнів.*

Постановка проблеми. Професійна взаємодія вчителів у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) є важливим напрямком вдосконалення фахової майстерності педагогічних працівників. Одним із аспектів співпраці педагогів є їх участь у сертифікації як в ролі експертів, так і того, хто проходить сертифікацію. Згідно публікації В. Божинського [3, с.7] сертифікація передбачає: експертне оцінювання професійних компетентностей педагога (вивчення його практичного досвіду); самооцінювання вчителем власної педагогічної майстерності; оцінювання його фахових знань та умінь (складання незалежного тестування). Самоосвіта вчителя безпосередньо пов'язана із його самооцінюванням, тобто самостійною (самокерованою) діяльністю, спрямованою на здобуття знань, які виходять за межі навчальних планів і програм [4, с. 47]. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 р. № 805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників» професійна взаємодія вчителів також передбачає їх самоосвіту (мінімальний загальний обсяг підвищення кваліфікації 120 годин або 4 кредити ЄКТС упродовж п'яти років) та оцінювання членами атестаційної комісії щодо відповідності педагогічного працівника займаній посаді та підтвердження або присвоєння йому кваліфікаційної категорії. Зазначені напрямки професійної взаємодії вчителів визначають її важливість, але не вказують, які сучасні форми співпраці педагогічних працівників є найбільш дієвими, особливо в умовах становлення Нової української школи (НУШ). Тому виникає **проблема** щодо вибору таких форм, методів, технологій професійної взаємодії вчителів, які не лише будуть спрямовані на підвищення їх фахового рівня, а й забезпечать наступність у роботі вчителів початкової та базової школи в умовах реалізації принципів НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці вивчення професійної взаємодії вчителів присвячена значна кількість досліджень. Так, Н. Погрібняк [4, с. 47–48] у здійсненні супроводу самоосвітньої діяльності виділяє такі форми роботи: бесіди із вчителем щодо чинних освітніх програм, методик організації та проведення різних видів роботи з учнями; обмін думками щодо нових здобутків психолого-педагогічної науки, сучасних педагогічних технологій, інновацій; спільне моделювання системи занять і режимних моментів тощо. Автори [5, с. 47–48] серед сучасних форм професійної взаємодії акцентують увагу на цифрових освітніх ресурсах (ЦОР) як зручних засобах обміну педагогічним досвідом та підвищення їх кваліфікації: самостійне онлайн-навчання на сучасних освітніх платформах, доступних у будь-який час, зручний для користувача (EdEra, Prometheus, Вища школа освітнього менеджменту тощо), що передбачають наявність відеолекцій, конспектів лекцій, практичних завдань, тестових матеріалів для перевірки знань.

Згідно досліджень Подолук Н. М., Стрільбіцької О. О. [6, с. 68] для розвитку професійної сфери, підтримання між вчителями тривалих зв'язків з метою обміну інформацією, генерування спільних ідей, обміну досвідом, доцільним є впровадження нетворкінгу (форми комунікації, співпраці для вирішення складних завдань) та майстермайнду (техніка професійної комунікації, яка надає можливість висловлюватися кожному члену невеликої групи). Лаврінченко О. А. [7, с.130] серед сучасних форм взаємодії вчителів з метою освоєння інноваційного педагогічного досвіду пропонує використовувати наступні: спільне вирішення завдань проблемного характеру, виконання практичних вправ, залучення педагогічних працівників до роботи у творчих групах тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Таким чином, проблема професійної взаємодії вчителів у ЗЗСО розглядається у зазначених дослідженнях різнопланово з урахуванням різних форм та методів співпраці педагогічних працівників, однак не враховує важливу потребу сьогодення: обмін педагогічним досвідом між вчителями початкової та базової школи з метою формування їх науково-дослідницьких компетентностей (НДК), які є важливими для професійного вдосконалення. Оскільки в умовах НУШ зростає роль

дослідницької діяльності не лише педагогічних працівників, а й школярів, то, згідно проведених нами попередніх досліджень [8, с. 107–111], для системи професійної взаємодії «вчитель – учні» набуває актуальності формування таких компонентів НДК вчителів як предметно-методичний, STEM-інтегративний, технологічно-цифровий, проєктивний, що потребує реалізації на практиці нових форм співпраці між вчителями початкової та базової школи в системі професійної взаємодії «вчитель – група вчителів».

Формулювання мети статті. Відповідно мета статті полягає в тому, щоб описати основні етапи практичної реалізації та розкрити дидактичну роль SWOT-аналізу у професійній взаємодії вчителів початкової та базової школи, що передбачає формування НДК педагогічних працівників, забезпечення наступності в умовах НУШ при викладанні інтегрованих курсів «Я досліджую світ» («ЯДС») у 3–4-х класах та «Пізнаємо природу» у 5–6-х класах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо застосування методу «SWOT-аналіз» під час професійної взаємодії вчителів початкової та базової школи. Оскільки одним із завдань SWOT-аналізу є визначення сильних, слабких сторін, можливостей та загроз у досягненні кінцевого запланованого результату, то для вказаного методу професійної взаємодії вчителів в системі «вчитель-група вчителів» пропонуємо такі етапи:


1. Формуємо змішані групи педагогічних працівників (до 6 осіб), до складу яких входять вчителів початкової та базової школи.

2. Визначаємо тему учнівських дослідницьких завдань, які об'єднані спільною тематикою та узгоджується зі змістом Типової освітньої програми інтегрованого курсу «ЯДС» для 3–4-х класів [1] та модельної освітньої програми «Пізнаємо природу» для 5–6-х класів [2]. Наприклад, дослідницьке завдання у 4-му класі з теми «Дослідження умов проростання насіння рослин» в інтегрованому курсі «ЯДС» (змістова лінія «Людина і природа») та дослідницьке завдання у 6-му класі «Які рослини і тварини живуть серед людей?» в інтегрованому курсі «Пізнаємо природу» об'єднані загальною темою «Рослинництво».

3. Індивідуальна робота кожної групи – відповідно до дослідницького завдання формуємо мету їх роботи: визначити *сильні сторони*, які передбачає виконання учнями дослідження з урахуванням інтеграції навчальних природничо-математичних дисциплін (які саме знання можемо інтегрувати; як організуємо дослідження).

4. Спільна робота груп вчителів: виявлення *слабких сторін* щодо організації дослідницької діяльності учнів з урахуванням вимог НУШ. Згідно проведених нами педагогічних спостережень, серед слабких сторін (відсутність сучасного цифрового обладнання або електронних освітніх ресурсів; недостатнє володіння вчителями базової школи інформацією про зміст інтегрованого курсу «ЯДС» – що саме вже вивчили учні з теми дослідження у початковій школі; недостатня теоретична підготовка вчителів щодо форм роботи з учнями відповідно до вимог НУШ тощо) педагогічні працівники часто вказують відсутність розроблених завдань, спрямованих на закріплення учнями результатів, одержаних за підсумками дослідження.


5. Індивідуальна робота кожної групи – *визначення можливостей* щодо подолання вказаних слабких сторін. Наприклад, з метою закріплення результатів, одержаних учнями 4-х класів за підсумками виконання ними дослідницького завдання з теми «Дослідження умов проростання насіння рослин» в інтегрованому курсі «ЯДС» може бути запропоноване індивідуальне розв'язання кожним учнем на основі використання інтерактивного аркушу wiser.me авторської математичної задачі, що містить декілька рівнів складності (рис. 1), що передбачає інтеграцію знань з основами біологічних знань та математикою, формування у молодших школярів природничо-математичної компетентності.




Познач послідовність стадії розвитку рослин з насіння.

Проросток - корінець.	3
Паросток зі стеблом і парюю листків.	4
Доросла рослина з квітками.	2
Доросла рослина з плодами і насінням.	5
Насіння.	1

Перша господиня посіяла в парнику 12 квітня редис. І вже 2 травня смакувала корисними кореплодами -редисом. Друга господиня посіяла редис у відкритий ґрунт 25 квітня. Смакувала кореплодами 25 травня. Скільки днів минуло з посіву редису в парнику до збору урожаю і у відкритому ґрунті?
Довідка квітень -30 днів.



a 15, 25 b 20,30 c 22, 29



Якщо посадити 4 картоплину в ґрунт з неї виростає приблизно 6 нових картоплин. Господиня посадила 12 рядів картоплі по 40 кущів в кожному. Скільки нових картоплин викопав господаря восени?

a 350 b 700 c 720 d 620

Рис. 1. Задачі трьох рівнів складності у 4-му класі в інтегрованому курсі «ЯДС» на основі wiser.me. Джерело: фото автора

Для закріплення результатів, одержаних учнями 6-х класів за підсумками виконання ними дослідницького завдання з теми «Які рослини і тварини живуть серед людей?» в інтегрованому курсі «Пізнаємо природу» може бути запропоноване індивідуальне розв'язання кожним учнем на основі використання інтерактивного аркушу Liveworksheets авторської математичної задачі середнього, достатнього та високого рівнів складності (рис. 2), що передбачає інтеграцію знань з основами екологічних знань та математикою, формування у молодших школярів природничо-математичної компетентності.

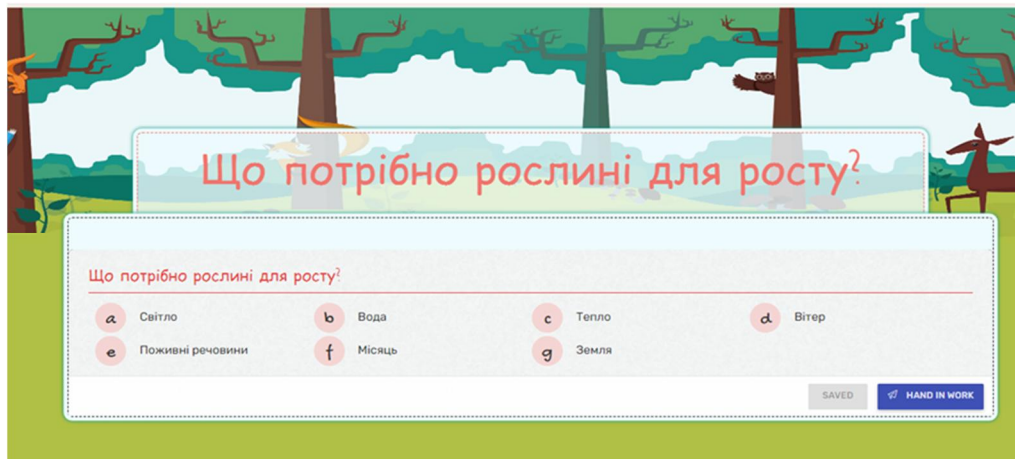


Рис. 3. Задача на інтерактивному аркуші Wizer.me для учнів 4-х класів з ООП із ЗПР. Джерело: фото автора (<http://surl.li/gpoli>)

Виконання учнем вказаного завдання передбачає попередню актуалізацію опорних знань школярів – обговорення запитань інтегративного змісту: Чи всі рослини мають однакову форму, розмір? (зв'язок з математикою – вміння розрізняти геометричні фігури); Що допомагає насінням знайти свою домівку? (елементи географічних знань); Що відбувається з насінню, коли вона потрапляє в землю? (елементи біологічних знань).

Для учнів із ЗПР як у початковій, так і в базовій школі є доцільною, оскільки у них ослаблена нервова система, що спричиняє швидке стомлення, зниження працездатності, нездатність завершити розпочату справу. Учні 6-х класів з ООП, нозологія ЗПР, за підсумками виконання ними дослідницького завдання з теми «Які рослини і тварини живуть серед людей?» в інтегрованому курсі «Пізнаємо природу» може бути запропоноване індивідуальне завдання на основі використання інтерактивного аркушу Wizer.me (рис. 4).

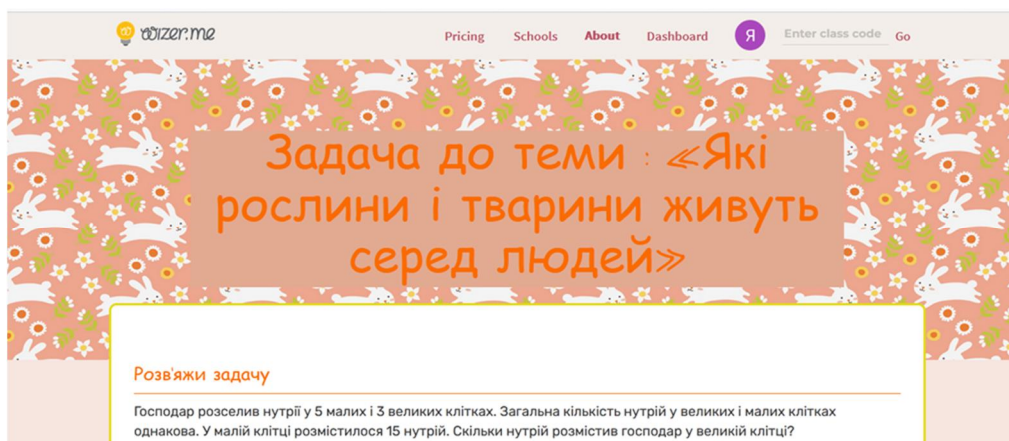


Рис. 4. Задача на інтерактивному аркуші Wizer.me для учнів 6-х класів з ООП із ЗПР. Джерело: фото автора (<https://cutt.ly/5wVytmKm>).

Для перевірки ефективності використання вчителями початкової та базової школи запропонованої форми їх професійної взаємодії з метою формування у педагогічних працівників НДК на базі Чернігівської загальноосвітньої школи (ЧЗОШ) I-III ступенів №35 було сформовано експериментальні групи (ЕГ) учнів 4-х класів (30 учнів) та 6-х класів (30 учнів), у яких інтегровані курси «ЯДС» та «Пізнаємо природу»

викладали вчителі, співпраця між якими відбувалася за інноваційною методикою, однією зі складових якої був SWOT-аналіз. Оскільки серед складових НДК вчителів у проведеному нами попередньому дослідженні [8, с. 109] було визначено предметно-методичний, STEM-інтегративний, технологічно-цифровий, проєктивний компоненти, які відображають результати навчання учнів, то важливим, на нашу думку, є аналіз не лише рівнів сформованості НДК вчителів, а й рівнів сформованості дослідницьких компетентностей (ДК) учнів згідно з розробленими нами критеріями. Відповідно було обрано контрольні групи (КГ) учнів 4-х класів (32 учні) та 6-х класів (30 учнів), у яких інтегровані курси «ЯДС» та «Пізнаємо природу» викладали вчителі, співпраця між якими відбувалася без використання SWOT-аналізу. На основі математичної статистики ЕГ та КГ учнів 4-х та 6-х класів було обрано так, щоб вони були рівносильними між собою. За підсумками діагностування учнів 4-х класів за попередньо розробленими нами критеріями було одержано результати, відображені на відповідних діаграмах: для ЕГ (рис. 5) та КГ (рис. 6).

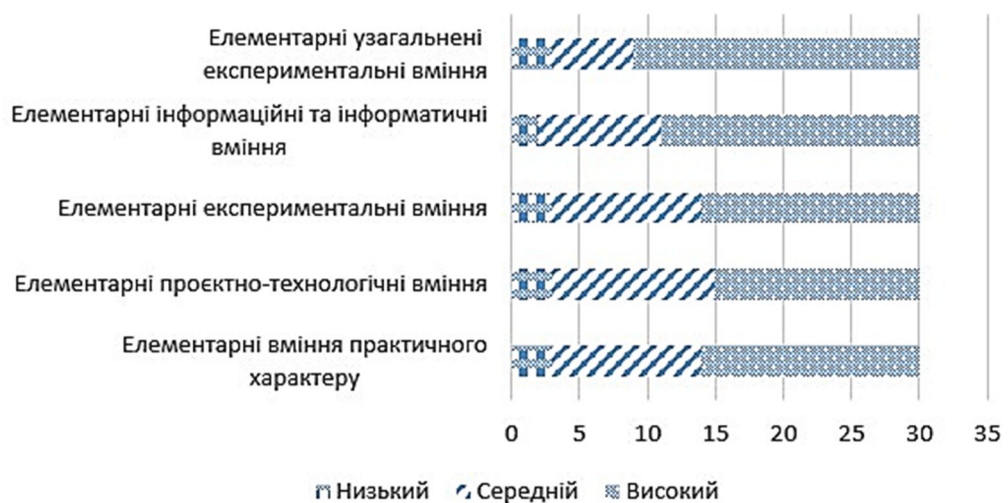


Рис. 5. Розподіл рівнів сформованості ДК учнів 4-х класів в ЕГ (30 учнів) ЧЗОШ І-ІІІ ступенів № 35. Джерело: авторське дослідження



Рис. 6. Розподіл рівнів сформованості ДК учнів 4-х класів в КГ (32 учні) ЧЗОШ І-ІІІ ступенів № 35. Джерело: авторське дослідження

У межах обраного нами дослідження серед складових ДК учнів найбільш вагомими є елементарні інформаційні та інформатичні вміння (використання ЕОР, ЦОР, вміння аналізувати та систематизувати інформацію тощо), елементарні

проектно-технологічні вміння (застосування знань, умінь, досвіду у проектно-перетворювальній діяльності). Особливо важливого значення набувають проектно-технологічні вміння для учнів при розв'язуванні ними математичних задач, оскільки передбачають вміння виділяти головне для короткого запису умови, проектувати свої знання на складання алгоритму розв'язання сформульованого завдання, кодування інформації тощо. Зазначимо, що вказані вміння мають ієрархічну структуру: найпростіші – елементарні вміння практичного характеру; найбільш складними серед них є елементарні узагальнені експериментальні вміння, оскільки містять у собі всі попередні. Порівняльний аналіз одержаних результатів для ЕГ та КГ дозволив стверджувати, що для учнів 4-х класів ЕГ ЧЗОШ I-III ст. №35 ДК найбільш сформованими на середньому та високому рівні відповідно є: елементарні проектно-технологічні вміння (у 12 учнів – 39,96 % та у 15 учнів – 49,95 %), елементарні інформаційні та інформатичні вміння (у 9 учнів – 29,97 % та у 19 учнів – 63,27 %).

На відміну від ЕГ у КГ ЧЗОШ I-III ст. № 35 спостерігається збільшення середнього рівня сформованості складових ДК учнів 4-х класів, але за відсутності значних показників високого рівня сформованості більш складних за своєю ієрархічною структурою ДК: елементарні проектно-технологічні вміння сформовано на середньому рівні у 21 учня (65,73 %), на високому рівні – у 6 учнів (18,76 %); елементарні інформаційні та інформатичні вміння сформовано на середньому рівні у 22 учнів (68,86%), на високому рівні – у 4 учнів (12,52 %).

За підсумками діагностування учнів 6-х класів за попередньо розробленими нами критеріями було одержано результати, відображені на відповідних діаграмах: для ЕГ (рис. 7) та КГ (рис. 8).

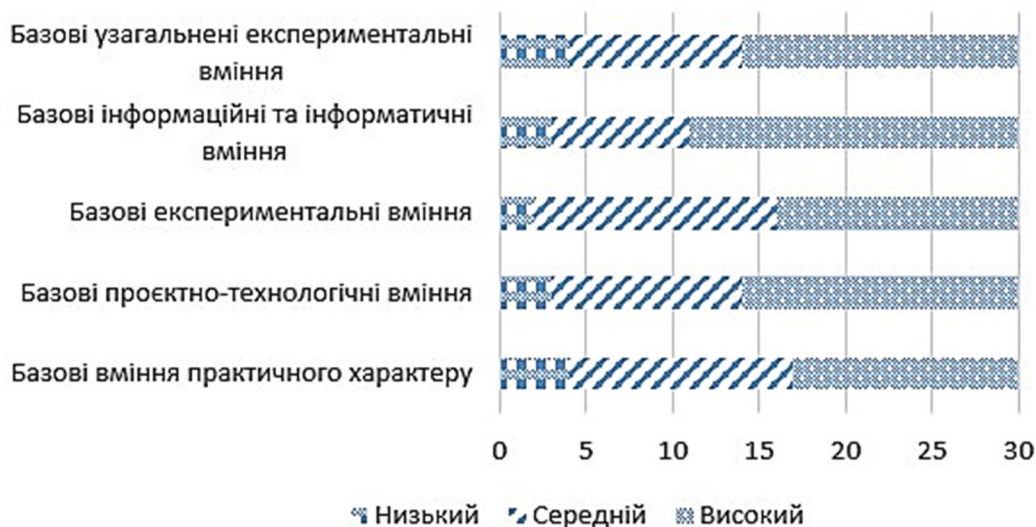


Рис. 7. Розподіл рівнів сформованості ДК учнів 6-х класів в ЕГ (30 учнів) ЧЗОШ I-III ступенів №35. Джерело: авторське дослідження



Рис. 8. Розподіл рівнів сформованості ДК учнів 6-х класів в КГ (30 учнів) ЧЗОШ I-III ступенів № 35. Джерело: авторське дослідження

Порівняльний аналіз одержаних результатів для ЕГ та КГ дозволяє стверджувати, що для учнів 6-х класів ЕГ ЧЗОШ I-III ст. № 35 найбільш сформованими на середньому та високому рівнях базові проєктно-технологічні вміння (у 11 учнів – 36,64 % та у 16 учнів – 53,28 %). Переважно на високому рівні сформовані базові інформаційні та інформатичні вміння (у 19 учнів – 63,27 %). На відміну від ЕГ у КГ (30 учнів) ЧЗОШ I-III ст. № 35 спостерігається середній рівень сформованості складових ДК учнів 6-х класів: базові проєктно-технологічні вміння (у 21 учнів – 69,93 %), базові інформаційні та інформатичні вміння (у 22 учнів – 73,26 %).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Порівняння результатів, одержаних для ЕГ та КГ учнів 4-х та 6-х класів, дозволило стверджувати, що SWOT-аналіз як форма професійної взаємодії вчителів початкової та базової школи є ефективною, оскільки відіграє таку дидактичну роль: сприяє формуванню предметно-методичного, STEM-інтегративного, технологічно-цифрового, проєктивного компонентів НДК вчителів, що знаходить своє відображення у формуванні з урахуванням наступності в умовах НУШ елементарних проєктно-технологічних, інформаційних та інформатичних умінь учнів початкової школи та базових проєктно-технологічних, інформаційних та інформатичних умінь учнів базової школи. Проблематика дослідження залишається актуальною, оскільки передбачає вивчення та запровадження у практику роботи ЗЗСО нових форм професійної взаємодії вчителів початкової та базової школи для їх ефективною офлайн- та онлайн-співпраці.

Література

1. Біда Д.Д., Гільберг Т.Г., Колісник Я.І. Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <http://surl.li/uowmw> (дата звернення: 21.06.2024).
2. Божинський В. Сертифікація: що відповісти на запитання працівників. *Практикум управління закладом освіти*. 2019. № 2. С. 6–11.
3. Іваницька Н.А. Визначення компонентів науково-дослідницьких компетентностей вчителів початкової та базової школи в системі «вчитель – учні». *Наукові записки*. 2024. № 212. С. 107–111. URL: <http://surl.li/uppsg> (дата звернення: 19.06.2024).
4. Ільченко Л., Кіндрат І. За підвищенням кваліфікації – до Вищої школи освітнього менеджменту. *Практикум управління закладом освіти*. 2020. № 2. С. 22–25.

5. Лаврінєнко О. А. Педагогїчний досвїд: монїторинг та перспективи: навч. посїбн. Київ: Ін-т пед. освїти і освїти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, 2018. 256 с.
6. Подолїук Н. М, Стрїльбїцька О. О. Нетворкїнг і майстермайнд для педагогїв: у контекстї вивчення української мови (за професїйним спрямуванням). *Академічні студїї*. 2021. № 2. С. 68–72. URL: <http://surl.li/updjc> (дата звернення: 20.06.2024).
7. Погрїбняк Н. Сходїнками самоосвїти – до професїйного зростання. *Практикум управлїння закладом освїти*. 2018. № 1. С.45–49.
8. Типова освїтня програма, розроблена пїд керївництвом Савченко О. Я., 3–4 клас. *Мїністерство освїти і науки України*. URL: <http://surl.li/uowlk> (дата звернення: 22.06.2024).

References

1. Bida, D., Hilberh, T., Kolisnyk, Ya. Modelna navchalna prohrama «Piznaiemo pryrodu». 5-6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model educational program "Getting to know nature". 5-6 grades (integrated course)" for institutions of general secondary education]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <http://surl.li/uowmw> (data zvernennia: 21.06.2024) [in Ukrainian].
2. Bozhynskyi, V. (2019). Sertyfikatsiia: shcho vidpovisty na zapytannia pratsivnykiv [Certification: what to answer to employees' questions]. *Praktykum upravlinnia zakladom osvity – Educational institution management workshop*. No 2. P. 6–11 [in Ukrainian].
3. Ivanytska, N.A. (2024). Vyznachennia komponentiv naukovo-doslidnytskykh kompetentnosti vchyteliv pochatkovoї ta bazovoї shkoly v systemi «vchytel – uchni» [Determination of the components of scientific and research competences of primary and basic school teachers in the "teacher-pupil" system]. *Naukovi zapysky – Proceedings*. No 212. P. 107–111. URL: <http://surl.li/uppsg> (data zvernennia: 19.06.2024) [in Ukrainian].
4. Ilchenko, L. . & Kindrat, I. (2020). Za pidvyshchenniam kvalifikatsii – do Vyshchoї shkoly osvithnoho menedzhmentu [For advanced training – to the Higher School of Educational Management]. *Praktykum upravlinnia zakladom osvity – Educational institution management workshop*. No 2. P. 22–25 [in Ukrainian].
5. Lavrinenko, O.A. (2018). *Pedahohichnyi dosvid: monitorynh ta perspektyvy* [Pedagogical experience: monitoring and perspectives]. Kyiv: Ін-т пед. освїти і освїти дорослих ім. Ів. Зязїуна НАПН України [in Ukrainian].
6. Podoliuk, N. & Strilbitska, O. (2021). Networkinh i maistermaind dlia pedahohiv: u kontekstї vyvchennia ukrainskoї movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Networking and masterminding for teachers: in the context of learning the Ukrainian language (professional orientation)]. *Akademichni studii – Academic studies*. No 2. P. 68–72. URL: <http://surl.li/updjc> (data zvernennia: 20.06.2024) [in Ukrainian].
7. Pohribniak, N. (2018). Skhodynkamy samoosvity – do profesiinoho zrostannia [Steps of self-education – to professional growth]. *Praktykum upravlinnia zakladom osvity – Educational institution management workshop*. No 1. P. 45–49 [in Ukrainian].
8. Typova osvithna prohrama, rozrobлена pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya., 3–4 klas [A typical educational program, developed under the leadership of O. Ya. Savchenko, 3rd-4th grade]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy – Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <http://surl.li/uowlk> (data zvernennia: 22.06.2024) [in Ukrainian].

Demchenko N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1382-0756

Ivanytska N.

Candidate of Pedagogical Sciences, doctoral student of the
Institute of Pedagogical Education and Adult Education
named after Ivan Zyazyun of the National Academy of Sciences of Ukraine
nataliaivanucka.01@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1422-1176

THE DIDACTIC ROLE OF SWOT ANALYSIS IN THE PROFESSIONAL INTERACTION OF PRIMARY AND BASIC SCHOOL TEACHERS

The article, based on current regulatory documents, proves the relevance of finding new forms of professional interaction of teaching staff of a general secondary education institution, which is due to the requirements for certification and attestation of teachers in accordance with modern legislation. The purpose of the research is revealed, which consists in describing the main stages of practical implementation and revealing the didactic role of SWOT analysis as a modern form of professional interaction of primary and basic school teachers, which involves the formation of scientific and research competencies of pedagogical workers and research competencies of students. Ensuring continuity in the conditions of the New Ukrainian School during the teaching of the integrated courses "I explore the world" in grades 3-4 and "Learning about nature" in grades 5-6 is reflected. The directions of group interaction of pedagogical workers under the SWOT analysis were determined for the joint determination of strengths, weaknesses, opportunities and threats in achieving the final planned result in the "teacher-group of teachers" system. The possibilities of using wiser.me interactive worksheets, Liveworksheets for individual solving by students, including those with special educational needs, of elementary and basic school mathematical problems of various levels of complexity integrative in their content with the aim of consolidating the knowledge obtained as a result of their research are revealed. Based on the diagnosis, the results are presented regarding the levels of formation of teachers' research competencies: elementary project-technological, informational, informatics skills of primary school students and basic project-technological, informational, informatics skills of elementary school students, which are a reflection of the constituent scientific-research competencies of teachers, among which subject-methodical, STEM-integrative, technological-digital, projective components. Based on the results of the analysis of the obtained results, the expediency of using the SWOT analysis in the professional interaction of primary and basic school teachers to ensure continuity in the teaching of the integrated courses "I explore the world" and "Learning about nature".

Key words: professional interaction, elementary and basic school, SWOT analysis, competence of teachers and students.

УДК 378.147:792.8

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-101-107

Пархоменко О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
o.parkhomenko1971@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1572-5210

**ІНТЕГРАЦІЯ КРЕАТИВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИКОНАВСЬКО-СЦЕНІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

На межі XX–XXI століття хореографічна освіта в Україні перебуває на етапі інтенсивного розвитку та трансформацій, вимагаючи зростання кваліфікованих спеціалістів. Це відображається у створенні нових підходів до професійної підготовки фахівців у сфері виконавської, балетмейстерської та викладацької діяльності в галузі хореографічного мистецтва.

В результаті впровадження нового стандарту для напряму підготовки спеціальності 024 «Хореографія» на другому (магістерському) рівні вищої освіти визначається важливість магістра хореографії у сучасному суспільстві. Це призвело до активного удосконалення навчальних програм, спрямованих на формування висококваліфікованих фахівців з глибоким розумінням теоретичних засад та широким спектром творчих та практичних навичок.

На фоні глобалізації та культурного обміну, заклади вищої мистецької освіти акцентують свою увагу на розвиток міжнародних партнерств, залучаючи здобувачів з інших країн. Це сприяє збагаченню хореографічного досвіду та взаємному впливу різних хореографічних традицій та виконавсько-сценічної майстерності. Стаття розглядає теоретичний аспект інтеграції креативних підходів у виконавсько-сценічній майстерності магістрів-хореографів у процесі фахової підготовки вищих мистецьких закладів освіти. Автор структурує концепції креативності та досліджує її роль у хореографічному мистецтві, детально аналізуючи значущість інтеграції традиційних та інноваційних методів для досягнення оптимального балансу в процесі формування фахових вмінь.

Наголошено на ключові теоретичні принципи, що підтримують процес інтеграції та розкривають його потенціал у контексті сучасних викликів у галузі хореографічної освіти. Дослідження зосереджене на теоретичних основах впровадження креативності в освітній процес, визначаючи стратегії та методи, що сприяють успішній реалізації цього підходу.

Наводяться приклади ефективної імплементації означених теоретичних концепцій у практику викладання, сприяючи розвитку вищого рівня виконавсько-сценічної майстерності здобувачів другого магістерського рівня зі спеціальності 024 «Хореографія».

Ключові слова: виконавсько-сценічна майстерність, хореографія, інтеграція, креативний, фахова підготовка

Постановка проблеми. Сучасна парадигма хореографічної освіти в Україні обумовлена певним вектором розвитку суспільства, його культурними та естетичними потребами. В останні десятиліття спостерігається зростання інтересу молоді до танцю як мистецтва та фізичної активності, що породжує природний нахил до максимального використання можливостей пластичної мови тіла. Це призводить до постійного вдосконалення методик та змін у хореографічній освіті, проявляється у

зацікавленості здобувача власному художньому баченні та розвитку компетентностей в освітньому середовищі.

Тому, в останні роки відбувається оптимізація ефективності освітнього процесу і розглядається можливість інтегрування креативних методик у викладанні. Викладачі мають за завдання стимулювати та розвивати творчий потенціал здобувачів, надаючи їм можливість виявити себе у різноманітних танцювальних напрямках, тим самим ефективно розкриваючи свій талант.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вклад вітчизняних науковців у формування виконавсько-сценічної професійної майстерності хореографів та подальший розвиток традиційної танцювальної культури визначено їхньою науковою діяльністю, яка відкриває нові перспективи у галузі хореографії. Видатними представниками цього напрямку є Л. Андрощук, Т. Благова, І. Гутник, Д. Грек, С. Забрєдовський, С. Зубатов, Р. Поклітару, А. Підлипська, Ю. Ростовська, Л. Цветкова та інші.

Їхні дослідження активно спрямовані на вивчення та передачу унікальних рухових патернів та виразності танцювального мистецтва. Вони вносять великий внесок у розробку та удосконалення аспектів, пов'язаних із формуванням виконавсько-сценічної професійної майстерності хореографів.

Науковці-практики стають каталізаторами позитивних змін у підходах до навчання хореографії, розширюючи розуміння та застосування виконавсько-сценічної майстерності. Вони виступають не тільки як дослідники, але і як передавачі цінних знань, сприяючи збереженню та еволюції вітчизняної танцювальної спадщини серед молодого покоління хореографів.

Ретельний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що аспекти, пов'язані з фаховою підготовкою магістрів-хореографів у закладах вищої мистецької освіти, були розглянуті з різних позицій. Однак аспект, що стосується інтеграції креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності хореографів під час вивчення практичних фахових дисциплін, залишається недостатньо дослідженим, оскільки це питання не було об'єктом спеціального наукового дослідження. Дана обставина послужила мотивацією для визначення **мети нашої статті**, яка полягає в аналізі теоретичних аспектів інтеграції креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності магістрів-хореографів під час фахової підготовки у вищих закладах мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Вимоги, які висуваються перед закладом вищої освіти, вимагають різкого підвищення рівня фахової підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня. Це обумовлено сучасними концептуальними підходами до реформування мистецької освіти. Теоретична та практична підготовка має збагачуватися завдяки всебічному освоєнню фахових знань і навичок, які повністю готують особистість до виконавсько-сценічної діяльності.

Виконавсько-сценічна діяльність здобувачів, які отримують вищу мистецьку освіту, формується відповідно до теоретичних та практичних принципів освітніх компонентів. Обов'язкові та вибіркові освітні компоненти фахової підготовки магістрів-хореографів, такі як «Виконавсько-сценічна майстерність хореографа: Теорія і практика класичного танцю», «Виконавсько-сценічна майстерність хореографа: Теорія і практика народно-сценічного танцю», «Мистецтво балетмейстера», та «Хореографічний ансамбль», мають комплексну структуру інформаційно-творчого характеру. Ці дисципліни взаємодіють з різними формами хореографічної діяльності, необхідними для майбутнього вчителя хореографії при розробці власних організаційно-творчих проєктів.

У хореографічній освіті XXI століття акцент здійснюється на ключові аспекти – *інтеграція* освітнього процесу та *креативний підхід*, які спрямовані на фахову підготовку здобувача та формують комплекс компетентностей. Цей комплекс охоплює не лише технічні навички в мистецтві танцю, але й розвиток творчого мислення, вміння працювати в команді, адаптивність до різних стилів та жанрів. Це сприяє професійній

підготовці випускників зі значущими та різноманітними здібностями у сучасному хореографічному середовищі, роблячи їх працездатними та конкурентоспроможними.

Розглянемо дефініцію «інтеграція», «креативний підхід» у загальному та мистецтвознавчому полі, що дасть нам можливість глибше розуміти взаємозв'язок цих понять і їхню важливість у сучасному науковому та культурному контексті.

У Великому тлумачному словнику «інтеграція» трактується як раціональне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи, являє собою процес упорядкування, узгодження структур і функцій у цілому організмі [1].

У межах системного підходу термін «інтеграція» артикулюється як взаємодія двох чи більше систем, що здійснюється з метою генерації нової системи, в результаті модифікації характеристик та взаємозв'язків її компонентів.

Американський педагог Дж. Гіббоне стверджує, що інтеграція полягає у сполученні складових процесу так, щоб отриманий результат перевершував їх значення, об'єднуючи їх в сумі. Зокрема Н. Антонов визначає інтеграцію як процес взаємопроникнення, ущільнення та уніфікації знань, що виявляються у взаємодії з процесом диференціації [3].

Інтеграція у контексті загального та мистецтвознавчого поля означає об'єднання різних елементів, що взаємодіють для створення нового, комплексного цілого. Цей підхід передбачає не лише накопичення інформації, але й активну взаємодію та трансформацію компонентів для досягнення синергетичного ефекту. У мистецтвознавстві інтеграція може виявлятися в спробі об'єднати різні художні стилі, техніки або жанри з метою створення нових творів, які відзначаються оригінальністю та високим рівнем творчості.

Креативний підхід є важливою складовою інтеграції, оскільки він передбачає нестандартне мислення, здатність генерувати нові ідеї та виражати їх у спосіб, відмінний від загальноприйнятого. У мистецтвознавстві це може означати розширення меж традиційних мистецьких концепцій та використання інноваційних методів для створення та розуміння художніх творів.

На думку П. Яськів, креативність – це унікальні творчі здібності особистості, що проявляються у здатності генерувати нестандартні ідеї та швидко розв'язувати проблеми, відхиляючись від традиційних схем мислення. Технологія розвитку креативності в структурі професійної компетенції фахівця визначає конкретний метод організації діяльності для досягнення певного результату [5].

Я. Зелінська вказує на три складові професійної компетентності фахівця: *духовно-моральну, комунікативну та пізнавально-творчу*. При цьому вчена підкреслює, що саме останній компонент відображає рівень умінь особи у здобутті знань і розвитку її самоосвітніх здібностей, тобто креативного мислення [2].

Розглядаючи інтеграцію креативних підходів у контексті хореографічної освіти здобувачів другого магістерського рівня, можна визначити, що цей процес сприяє розширенню творчого спектра студентів і створює унікальні можливості для розвитку та самовираження. Він також сприяє формуванню їхнього хореографічного мислення, вдосконалюючи практичні навички та виконавські вміння, що сприяє розкриттю індивідуального художнього підходу здобувачів та розширює їхні хореографічні можливості в сучасних умовах.

Інтеграція креативних підходів вимагає не лише практичного, але й теоретичного узгодження. Теоретичний аналіз дозволяє розуміти підґрунтя креативних концепцій та розкриває їх вплив на сучасне хореографічне мистецтво.

Синергія теорії та практики створює сприятливі умови для формування глибокого розуміння мистецтва виконавсько-сценічної майстерності хореографа-магістра. У цьому контексті це означає:

- здатність здобувача генерувати оригінальні ідеї, виходячи за межі встановлених норм і шаблонів;
- розвиток індивідуальності та художнього потенціалу здобувача;

- стимулювання самостійності та експериментування у творчому процесі;
- поєднання традиційних хореографічних рішень з власними ідеями, виражаючи їх через рух;
- урахування сучасних тенденцій та інновацій в хореографії, адаптація до змін у мистецькому середовищі;
- розуміння взаємодії хореографії з іншими мистецькими дисциплінами та сучасними технологіями.

Ці креативні підходи в хореографічній освіті сприяють розвитку та підтримці індивідуального творчого потенціалу здобувачів, сприяючи виконавсько-сценічній майстерності, вдосконалюючи творчий процес.

У сучасному хореографічному виконавстві важливо інтегрувати креативні підходи до майстерності хореографів в теорії та практиці класичного танцю. Традиційні форми класичного танцю постійно адаптуються до нового естетичного сприйняття та вираження індивідуальності, взаємодіючи з сучасністю.

Ключовий аспект полягає в інтеграції новаторських елементів в традиційну структуру класичного танцю, забезпечуючи високий рівень виконавської майстерності. Це відкриває можливості для розвитку класичного танцю новими творчими рішеннями, розширюючи його межі та оновлюючи взаємодію з глядачем.

Особлива увага приділяється впливу теоретичних концепцій на хореографічний процес, де глибоке розуміння історії та традицій класичного танцю є важливим етапом для розвитку новаторських підходів. Хореограф, використовуючи класичні принципи, створює основу для втілення сучасних ідей і концепцій.

Додатково акцентується важливість взаємодії хореографа з артистами, зовнішнім оточенням і сучасними технологіями для досягнення оптимального результату. Синергія між традиційною естетикою класичного танцю та новаторськими рішеннями дозволяє створювати дивовижні вистави, відзначаючись глибокою індивідуальністю та високим рівнем професійної майстерності.

Отже, інтеграція креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності хореографів у рамках теорії та практики класичного танцю є важливим кроком у розвитку хореографії. Це сприяє збагаченню традиційної сценічної мови та розширенню можливостей виразності у художньому виконавстві.

Ростовська Ю. вважає, що основні завдання курсу «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» полягають у тому, щоб навчити майбутніх хореографів розрізняти структурну побудову і технологію використання класичних та народних рухів у народно-сценічному екзерсисі; навичкам осмислення хореографічних прийомів; манері, стилю виконання танців різних хореографічних культур; методиці виконання складних елементів віртуозної техніки, прийомів виконання хореографічних трюків; знаходити й визначати відмінне та спільне у танцювальних рухах, позах, прийомах, структурі хореографічної лексики різних народів; опанувати образними, функціональними, характерними, національними особливостями рухів.

Тож, народно-сценічний танець у складі навчальної дисципліни «Сценічно-виконавська майстерність хореографа» є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії у закладах вищої освіти [4, с. 145].

Акцент на інтеграцію креативних підходів у виконавсько-сценічній майстерності хореографів набуває важливості в рамках освітнього компонента «Мистецтво балетмейстера». Процес об'єднання творчості та технічної майстерності стає ключовим фактором формування висококваліфікованих фахівців.

Вивчення мистецтва балетмейстера передбачає розгортання інтегрованого підходу, що об'єднує теоретичні знання, практичні навички та розвиток творчих здібностей. Важливо враховувати, що сучасний танцюрист-хореограф повинен бути більше, ніж просто виконавцем рухів – він повинен бути творчим митцем, який розуміє психологію руху, має здатність до імпровізації та володіє глибоким розумінням музичності.

Навчальні програми з мистецтва балетмейстера повинні включати практичні заняття з експериментальною та імпровізаційною хореографією, що сприяє розвитку оригінальності та індивідуальності. Такий підхід до навчання сприяє не лише формуванню високопрофесійних виконавців, але й породженню нових хореографічних течій та напрямків у світі сучасного мистецтва. Інтеграція креативних підходів у навчання мистецтва балетмейстера сприяє розвитку та вдосконаленню хореографічного мистецтва в цілому, роблячи його більш виразним та інноваційним.

Освітній компонент «Хореографічний ансамбль», у сучасному хореографічному контексті, відзначається інтеграцією креативних підходів щодо виконавсько-сценічної майстерності хореографів. Ця інтеграція спрямована на розвиток та удосконалення професійної майстерності фахівців, підкреслюючи їхній творчий процес. Досягнення даної мети передбачає впровадження новаторських методологій та стратегій навчання, спрямованих на розширення художнього потенціалу виконавців, а також на впровадження інновацій у педагогічну, виконавську практику магістрів-хореографів.

У межах хореографічного ансамблю інтегрований підхід дозволяє враховувати унікальність індивідуального та колективного виконання, творчих здібностей та виконавських вмінь учасників хореографічного ансамблю. Це надає кожному учаснику можливість висловлювати власну хореографічну індивідуальність та сприяє збагаченню та глибшому розширенню художньо-творчого потенціалу колективу. Основною метою цього підходу є досягнення спільної виконавської мети, забезпечення гармонії та високого професійного танцювального виступу, творчій презентації хореографічного ансамблю та його колективних проєктів.

На думку Ю. Ростовської виконавсько-сценічна майстерність є складовою професійної майстерності хореографа, що спирається на міцну теоретичну базу знань та широкого спектра практичних умінь і навичок, а також сформованих фахових якостей, необхідних для продуктивної творчої діяльності здобувачів другого магістерського рівня. Саме тому у закладах вищої освіти є актуальним пошук обґрунтованих, сучасних науково-методичних підходів до навчання та процесу їх професійного становлення. [4, с. 145].

Висновки. На нашу думку, сполучення теоретичних знань із сучасними техніками та технологіями управління творчістю визначає успішний шлях до досягнення високих художніх результатів у хореографії. Зокрема, акцентується важливість співпраці магістрів-хореографів із сучасними технологічними ресурсами, що дозволяє розширити можливості викладання та розвитку хореографічного мистецтва.

Можна відзначити, що інтеграція креативних підходів у фаховій підготовці магістрів-хореографів у вищих закладах мистецького спрямування є стратегічно важливою для становлення професійно компетентних та творчих митців, готових до викликів і вимог сучасності, і є необхідною для потенціального мистецького розвитку майбутніх хореографів та підвищення їхньої професійної майстерності.

Література

1. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. URL: <https://1531.slovaronline.com/201022-інтеграція>
2. Зелінська Я. Ц. Розвиток креативності в структурі професійної компетентності. *Ринок праці та зайнятості населення*. 2010. № 2. С. 29. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/15948/1/127-128.pdf>
3. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1) URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>
4. Ростовська Ю. О. Формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців з хореографії у закладах вищої освіти України. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 2. С. 145.

5. Яськів П. Креативність як чинник розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця. URL: <http://dSPACE.wunu.edu.ua/bitstream/316497/15948/1/127-128.pdf>

References

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk (VTS) suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary (BED) of contemporary Ukrainian language]. URL: <https://1531.slovaronline.com/-201022> [in Ukrainian].
2. Zelinska, Y.T. (2010). Rozvytok kreatyvnosti v strukturі profesiinoi kompetentnosti [Development of creativity in structure of professional competence]. Rynok pratsi ta zainiatosti naselennia – *The labour and employment market*. No 2. P. 29. URL: <http://dSPACE.wunu.edu.ua/bitstream/316497/15948/1/127-128.pdf> [in Ukrainian].
3. Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody [Integration learning: thematic and activity approaches]. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/> [in Ukrainian].
4. Rostovska, Y.O. Formuvannia vykonavsko-stsenichnoi maisternosti maibutnikh fakhivtsiv z khoreohrafiі u zakladakh vyshchoi osvity ukraїny [Formation of performing-scenic mastery of future specialists in choreography in higher educational institutions of Ukraine]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. V.V. Burnazova (Eds.). Nizhyn: Nizhyn Gogol State University, 2023. No 2. P. 145 [in Ukrainian].
5. Yaskiv, P. Kreatyvnist yak chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Creativity as the factor of professional competence of a future specialist]. URL: <http://dSPACE.wunu.edu.ua/bitstream/316497/15948/1/127-128.pdf> [in Ukrainian].

Parkhomenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Department of Musical Pedagogy and Choreography
Nizhyn Gogol State University
o.parkhomenko1971@gmail.com
orcid.org/ 0000-0002-1572-5210

INTEGRATION OF CREATIVE APPROACHES TO PERFORMING-SCENIC MASTERY OF MASTERS CHOREOGRAPHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING: THEORETICAL ASPECT

At the break of XX–XXI centuries, choreographic education in Ukraine is at the stage of intensive development and transformation, requiring the growth of qualified specialists. It reflects in creation of new approaches to professional training of specialists in the sphere of performing, ballet master and teaching activity in the branch of choreographic art.

As the result of implementation of the new standard for the direction of training specialty 024 “Choreography” at the second (Master’s) level of higher education, the importance of Master of choreography in contemporary society is being defined. This led to active improvement of teaching programmes, targeted on formation of highly qualified specialists with deep understanding of theoretical bases and wide spectrum of creative and practical skills.

On the background of globalization and cultural exchange, institutions of higher artistic education focus their attention on development of international partnerships involving applicants from other countries. This encourages enrichment of choreographic experience and mutual influence of different choreographic traditions and performing-scenic mastery. The article looks upon the theoretical aspect of integration of creative approaches in performing-scenic mastery of Masters choreographers in the process of professional training in higher artistic educational institutions. The author structures conceptions of creativity and researches its role in choreographic art, analysing in detail the importance

of integration of traditional and innovational methods for achievement of optimal balance in the process of forming of professional skills.

The key theoretical principles, that support the process of integration and open its potential in context of contemporary challenges in the branch of choreographic education, are emphasized. The research is concentrated on theoretical bases of implementation of creativity into educational process, defining the strategies and methods, that encourage successful realization of this approach.

There are given the examples of effective implementation of the mentioned theoretical concepts into the practice of teaching, encouraging the development of higher level of performing-scenic mastery of applicants of the second Master level in speciality 024 «Choreography».

Key words: performing-scenic mastery, choreography, integration, creative, professional training.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:78
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-108-118

Цянь Лун

аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Qian.Long@udu.edu.ua
orcid.org/ 0009-0005-0324-5729

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті в результаті аналізу сутності художньої взаємодії суб'єктів освітнього процесу на уроках музичного мистецтва, врахування особливостей розвитку учнів підліткового віку та підходів учених до висвітлення важливих аспектів проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, визначено основні структурні компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками.

Мета статті – визначити та обґрунтувати сутність, зміст та компонентну структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

У статті використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, дисертаційних робіт, авторефератів з метою визначення стану та перспектив досліджуваної проблеми; абстрагування, синтез; узагальнення й порівняння позицій учених щодо сутності основних дефініцій та вирішення проблеми готовності майбутніх учителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Визначено та обґрунтовано сутність, зміст та компонентну структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, уточнено сутність основних дефініцій дослідження.

На основі системного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження сутності художньої взаємодії учасників музично-освітнього процесу, врахування вікових особливостей учнів підліткового віку та підходів учених до проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розкрито сутність і зміст готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. З урахуванням наукових праць учених, авторського визначення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку структуру зазначеної готовності розглянуто як інтегративну цілісність взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, комунікативно-експресивного, творчо-активізаційного, рефлексивно-коригувального, що містять сукупність індивідуально-особистісних, комунікативних, творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. З'ясування сутності та компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприятиме визначенню педагогічних умов і методів формування в майбутніх учителів зазначеної готовності.
***Ключові слова:** художня взаємодія, підлітки, структура готовності, майбутній учитель музичного мистецтва, спільна художня діяльність, художньо-педагогічне спілкування.*

Постановка проблеми. Переосмислення ролі й значущості вищої освіти в умовах інтеграції української держави в європейську і світову спільноту зумовило

необхідність докорінних змін традиційної системи виховання молоді в напрямку розвитку здатності взаємодіяти, комунікувати, співпрацювати для оптимальної само-реалізації особистості.

У Концепції «Нова українська школа» одним із провідних принципів організації освітнього процесу визначено педагогіку партнерства, що актуалізує проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співпраці з учнями на уроках та в позаурочній діяльності, формування у них готовності до художньої взаємодії.

Ця проблема набуває особливої актуальності, коли стосується підліткового віку, який є сенситивним для розвитку мотиваційної, пізнавальної, комунікативної та емоційно-вольової сфер особистості. У цьому віці відбувається динамічний розвиток самосвідомості учнів, який викликає потребу у більш тісному спілкуванні. Прагнення реалізувати свої можливості стимулює підлітка до розвитку комунікативних умінь та взаємодії з однолітками.

Інтерес підлітків до певного виду музичної діяльності і відповідна мотивація проявляються в процесі аналізу, інтерпретації музичних творів, в обґрунтуванні власних поглядів та оцінних суджень. При цьому актуалізується проблема художньої взаємодії, використання діалогічної форми спілкування між учасниками освітнього процесу на основі партнерських взаємостосунків.

Тому серед фахових компетентностей учителя музичного мистецтва важливою у професійній діяльності визначається здатність до суб'єкт-суб'єктної, зокрема художньої взаємодії в музично-освітньому процесі, до керівництва музично-естетичним розвитком та дозвіллям школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць у галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. Бодрова, Т. Дорошенко, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, О. Лобова, Н. Мозгальова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова та інші) дає підстави стверджувати, що вчені наголошують на важливості формування у студентів уміння так організовувати освітній процес, щоб викликати в учнів бажання спілкуватися з мистецтвом, один з одним, потребу у високих естетичних почуттях і переживаннях, відчуття радості від спільної художньої взаємодії.

Проблема підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до співпраці з учнями розглядалася вченими у різних аспектах: про цінності співпраці в діяльності вчителя (В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка та ін.); про мистецький діалог, співпрацю, музичну співтворчість (О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач та ін.). Теоретичні аспекти проблеми формування культури художньо-педагогічного спілкування вчителя музичного мистецтва, що є важливою складовою художньої взаємодії, розглядали Н. Гуральник, А. Козир, О. Лобова, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Інтерес учених до проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до співпраці з учнями, її актуальність, а також відсутність системних музично-педагогічних досліджень щодо формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку зумовлюють потребу в її подальшому дослідженні, зокрема визначенні сутності й змісту художньої взаємодії, готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку та виокремленні й обґрунтуванні компонентної структури зазначеної готовності.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні сутності, змісту та компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний аналіз науково-методичної літератури з проблеми сприяв розкриттю сутності й змісту художньої

взаємодії. У нашому дослідженні художню взаємодію визначаємо як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного під час спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування, результатом якого є опанування мистецьких надбань людства, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної суті художніх творів, набуття компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження і розкриття креативного потенціалу.

Готовність особистості до професійної діяльності стала об'єктом вивчення відомих науковців (А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, О. Волошенко, С. Гаркуша, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Мороз, О. Отич, Л. Семенець, Л. Хомич, В. Чайка та інші).

Аналіз наукових досліджень, присвячених висвітленню різних аспектів проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, засвідчив наявність різних підходів до визначення її сутності та компонентної структури.

С. Гончаренко визначає професійну готовність студентів як інтегративну особистісну якість й істотну передумову ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти, акцентуючи увагу на тому, що професійна готовність особистості є складним психологічним утворенням і містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [1].

Учені О. Попова, В. Жуков, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів розглядають, з одного боку, як інтегровану професійно значущу якість особистості майбутнього фахівця, з іншого – як психічний стан, який характеризує можливості майбутнього педагога вирішувати завдання педагогічної діяльності в указаному напрямі [11].

Р. Добровольська робить висновок про те, що поняття «готовність» розглядається як інтегративна, професійно-значуща якість особистості вчителя музичного мистецтва, що є системою взаємопов'язаних структурних компонентів, які містять особистісні (професійні мотиви й інтереси) і процесуальні (професійні знання і вміння) аспекти [2, с. 54].

Отже, готовність до професійної діяльності розглядається вченими як інтегроване особистісне утворення, як активний стан особистості для здійснення діяльності, як результат професійно-педагогічної підготовки і як умова успішної самореалізації майбутніх учителів.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на уроках музичного мистецтва визначаємо як професійно значущу, інтегральну якість особистості майбутнього вчителя, що є результатом професійно-педагогічної підготовки та умовою ефективно організації художньо-педагогічного спілкування та різних форм спільної художньої діяльності учасників освітнього процесу й передбачає сформованість прагнення й здатності до кваліфікованої реалізації навчального та виховного потенціалу музичного мистецтва в становленні особистості підлітка.

З урахуванням наукових праць учених, авторського визначення суті готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку структуру зазначеної готовності розглядаємо як інтегративну цілісність таких взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, комунікативно-експресивного, творчо-активізаційного, рефлексивно-коригувального.

Діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднує педагогічну, музично-виконавську, музикознавчу, дослідницьку роботу, що ґрунтується на свободі музичного самовираження, сприймання й осмислення музики, організації художньої взаємодії з учнями. Це вимагає набуття майбутнім учителем досвіду особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, усвідомлення ним відповідальності за організацію ефективної, творчої співпраці з учнями [6].

Ціннісно-мотиваційна сфера складає духовний фундамент професійного мислення, світогляду та професійної поведінки кожного фахівця, тому формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками передбачає становлення їх як носіїв та творців цінностей (О. Рудницька).

Як зазначав А. Маслоу, ціннісні орієнтації особистості є професійною характеристикою та впливають на всі аспекти людської психіки: від пізнавальної потреби [7] до мотивації вчинків індивіда, детермінуючи його поведінку.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що більшість учених (Н. Волянук, Г. Костюк, В. Татенко, А. Фурман та інші) вважають джерелом активності суб'єкта сформованість системи його зацікавленого ставлення до світу речей, людей і самого себе, що впливає на формування ціннісних орієнтацій, особистісної спрямованості, внутрішньої мотивації, саморегуляції, саморефлексії, високої самооцінки – важливих складників готовності вчителя до організації художньої взаємодії з учнями на уроках музичного мистецтва.

Таким чином, ціннісно-мотиваційна сфера є важливою характеристикою суб'єктності вчителя музичного мистецтва, складає духовний фундамент професійного мислення, світогляду та поведінки кожного фахівця, його готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Як зазначає В. Ягупов, ціннісно-мотиваційний компонент є вирішальним компонентом професійної компетентності будь-якого фахівця, тому що цінності формують найголовніше для кожної особи та фахівця – їх ставлення до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самого себе [12, с. 52].

Отже, стрижнем формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є система загальнолюдських, професійно-педагогічних та художніх цінностей, що складає зміст ціннісно-мотиваційного компонента.

Сформовані цінності є одним із джерел мотивації, стимулювання студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Безпосередньо впливаючи на формування мотиваційної сфери, цінності визначають суб'єктне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до самого себе як до професійного суб'єкта.

Ціннісно-мотиваційний компонент, включаючи мотиви, інтереси, прагнення, розкриває зміст тих мотивів, які викликають усвідомлені потреби студентів у пізнанні мистецтва, накопиченні якомога більше художньо-образних вражень, в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з підлітками у процесі художньої взаємодії.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент визначається професійно-ціннісним ставленням і прагненням учителя до музично-педагогічної діяльності; усвідомленістю виховного потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку школярів, відчуттям особистісної причетності, відповідальності за реалізацію освітньо-виховного впливу музичного мистецтва на учнів, мотиваційною спрямованістю на художню взаємодію з учнями.

Пізнавально-оцінний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку містить систему інтегрованих знань про зміст, способи і методи художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності з учнями, а також виражає здатність студентів до цілісного аналізу музичних творів, критичного осмислення музичної та методичної літератури з метою збагачення знань, відбору високохудожніх і доступних для сприймання й виконання музичних творів.

Бінарна сутність цього компонента полягає в усвідомленні не лише формувальної ролі пізнання у створенні власних розумових конструкцій, а й в усвідомленні власного рівня опанування цих інформаційних пластів і спроможності оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких майбутній учитель буде виховувати підлітків.

Пізнавально-оцінний компонент складають базові знання, уміння, компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати музичні явища та передавати музично-художню інформацію у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Це знання та усвідомлення вчителем сутності художньої взаємодії, принципів, організаційних форм і видів художньої взаємодії з учнями, психологічних основ, методик і технологій художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності; особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання та виховання; здатність до аналізу та оцінки музичних явищ.

Зазначений компонент, на думку Т. Дорошенко, виражає також здатність студентів до аналізу, оцінки, критичного осмислення музичної та методичної літератури, до відбору високохудожніх і доступних для сприймання й виконання мистецьких творів [3, с. 97].

Сутність пізнавально-оцінного компонента готовності учителя до художньої взаємодії ґрунтується на активізації саме виховного потенціалу мистецтва. Тому важливо, щоб учитель музичного мистецтва був спроможний не тільки активно й емоційно сприймати і переживати зміст музичного твору, але й був готовим до суб'єктивно-індивідуального тлумачення його образного змісту. У процесі пізнання образної суті художнього твору, вчитель, у якого сформована готовність до художньої взаємодії з учнями, усвідомлює естетичні орієнтири і норми пізнання мистецтва як органічну складову його педагогічної діяльності, і здатний проектувати художньо-педагогічне спілкування з учнями в процесі оцінної діяльності.

В основі педагогічної діяльності вчителя лежить спілкування, тому від того, як учитель музичного мистецтва передає інформацію, як організовує спілкування з учнями та між учнями, спрямовує спільну художню діяльність залежить результативність міжособистісних та навчальних відносин з учнями, якість процесів навчання, виховання та художньої взаємодії. Тому у структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим є комунікативно-експресивний компонент.

Учитель музичного мистецтва має бути здатним регулювати міжособистісні стосунки, організовувати ефективну навчальну та художню взаємодію з учнями. Як зазначає А. Зайцева, нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків стають об'єктом спільних інтересів, бажань та прагнень суб'єктів взаємодії з мистецтвом [5, с. 117].

Взаємодія людини з іншими людьми – це особливий тип зв'язку, який передбачає взаємні впливи сторін і взаємні зміни. Серед цих взаємодій, як зазначають вчені (І. Козубовська, Г. Розлуцька, О. Савко), особливе місце належить спілкуванню і спільній діяльності.

Комунікативний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя, на думку О. Дубасенюк, має виявлятися у встановленні доцільних, доброзичливих стосунків із вихованцями, що передбачає прояв педагогічного такту, душевної чутливості, делікатності, терпимості, милосердя у виховній роботі з учнями, а організаторський аспект – сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків, формуванню високорозвинутого учнівського колективу [4, с. 21].

Комунікативно-експресивний компонент передбачає обізнаність майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо сутності і специфіки художньо-педагогічного спілкування, уміння планувати і здійснювати художньо-комунікативну діяльність, розвиненість комунікативних компетенцій.

Художньо-педагогічне спілкування, як форма художньої взаємодії, є основним видом сучасної музичної діяльності в процесі опанування музичного мистецтва, яке проявляється у спілкуванні з виконавцями, слухачами безпосередньо, та опосередкованого – з композиторами різних епох через їхні музичні твори та віртуальний

зв'язок з їхніми творчими ідеями. В усіх цих проявах здійснюється інтелектуально-творча, виконавсько-практична функція музичних занять, обмін інформацією, взаємне збагачення суб'єктів спілкування в межах комунікації.

Учитель музичного мистецтва має бути доброзичливим, увічливим, уміти взаємодіяти з учнями, бути емоційно стійким, експресивним, гнучким, легким у спілкуванні, здатним співпереживати та співчувати, змінювати стиль спілкування в залежності від індивідуальних особливостей і властивостей кожного учня, довільно входити в емоційний стан, співзвучний з емоційним станом учня, розуміти його внутрішній світ, творчо вирішувати проблемні ситуації, прагнути до співробітництва. Такі комунікативні якості допомагають вчителю встановлювати контакт з учнями в процесі спілкування та спільної художньої діяльності, що забезпечує ефективність і результативність художньої взаємодії.

У готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку щодо комунікативно-експресивного компонента значну роль відіграє чуттєво-емоційна спроможність, оскільки здатність учителя до встановлення художньо-творчого контакту з учнями на уроках музичного мистецтва, уміння захопити їх мистецькою діяльністю, створювати творчу атмосферу спілкування під час спільної художньої діяльності свідчить про розвиненість його емоційної культури.

Як зазначає О. Олексюк, комунікативне ядро майбутнього фахівця складають небайдужість до емоцій оточуючих, уміння розуміти їхні внутрішні властивості, здатність до усвідомлення та ціннісного прийняття морально-естетичних норм, прагнення їх дотримання, тощо [9, с. 101].

Важливим змістовим елементом комунікативно-експресивного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є стійка емоція, емоційно-вольова саморегуляція, яка є фактором ефективності та успіху діяльності в складних обставинах.

Експресивний складник характеризує не тільки чуттєво-емоційну спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва, але й великого значення набуває емоційно-вольова саморегуляція, під якою О. Матвієнко розуміє вміння вчителя передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів, прийомів; організувати взаємини з учнями у процесі спільної діяльності; розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, адекватно сприймати особистісні якості та поведінку учня; коректно і педагогічно доцільно впливати на «партнерів» зі спілкування; керувати власним психічним станом, поведінкою і розвитком [8]. Усвідомлену саморегуляцію майбутнього вчителя розглядаємо як процес ініціації і управління ним власною поведінкою, організації психічних ресурсів для досягнення мети художньої взаємодії.

Для успішної художньої взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва з підлітками мають професійне значення сугестивні прояви, впливи під час опанування музичного мистецтва, які здійснюються шляхом передачі власного емоційного стану (невербально) за допомогою інтонації, темпу, ритму мови, тембру та гучності голосу, жестів, міміки, рухів.

Уміння вчителя емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття, володіти своїм голосом, мімікою, жестами, способами та прийомами міжособистісного спілкування забезпечують успішний перебіг і результативність художньої взаємодії з підлітками. Володіння вчителем сугестивними компетенціями свідчить про його педагогічну майстерність.

Творчо-активізаційний компонент у структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку віддзеркалює спроможність учителя до креативного здійснення власної педагогічної діяльності, творчого засвоєння нових видів діяльності, перебудови стереотипів, які склалися раніше, до швидкого вирішення проблемних ситуацій, самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові ситуації, здатність до

творчого самовираження в практичній музично-педагогічній діяльності й залучення учнів до сумісного творчого пошуку та художньої взаємодії.

Творчість психологи вважають найскладнішою діяльністю людини, якій передує, а зрештою й супроводжує на всіх етапах здійснення, творча активність.

У гуманістичній психології активність була пов'язана з потребою самоактуалізації (А. Маслоу), самореалізації (Ш. Бюлер) і трактувалась як внутрішня рушійна сила розвитку особистості, що могла бути спрямована на самореалізацію, об'єктивацію (Д. Узнадзе).

Різні форми художнього спілкування, а також спільної художньої діяльності на уроках стимулюють вчителя музичного мистецтва до творчості. Активність особистості виявляється в пізнанні, спілкуванні, діяльності. Психологи пояснюють відмінності між активністю і діяльністю тим, що діяльність спонукається потребою в предметі, а активність – особистісною потребою діяльності, позитивним або негативним ставленням до активності.

Оскільки творчо-активізаційний компонент готовності до художньої взаємодії обумовлений специфікою художнього спілкування та художньої спільної діяльності на ґрунті мистецтва, смислотворчість суб'єктів взаємодії проявляється у різноманітних видах їх діяльності: слухацькій, співацькій, музично-оцінній, імпровізаційній, інтерпретаторській, риторичній тощо.

Творчо-активізаційний компонент спрямований на встановлення в музично-освітньому процесі співтворчого типу художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що найбільш повно відповідає гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти. Зазначений компонент передбачає позитивну установку на художньо-педагогічне спілкування, занурення учасників у художньо-творчий процес, вирішення художньо-творчих задач. Таким чином, у процесі творчої активності учасників освітнього процесу відбувається оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішньо-особистісних перетворень студента, поступово формується досвід художньої взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Отже, одним із формотворчих компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками є творчо-активізаційний компонент.

Рефлексивно-коригувальний компонент готовності репрезентує спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва до усвідомлення власних комунікативно значущих якостей, творчо-організаційних умінь щодо організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку, і є чинником спонукання вчителя до самоаналізу результатів музично-педагогічної діяльності в цілому з метою її корекції й проектування власного вдосконалення.

Аналіз кожною людиною власних здобутків та їх корекція полягає, як відомо, у наявності не лише бажання пізнавати себе (рефлексія), а й уміння критично мислити для визначення власних здобутків і прорахунків з подальшим винайденням ефективних шляхів їх подолання.

Уміння вчителя визначати правильність поставленої мети, аналізувати доцільність власних дій, якість використовуваних форм і методів роботи, причини успіхів і помилок сприяє посиленню прагнення до саморозвитку і самовдосконалення.

В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленевих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [10, с. 192].

Рефлексивно-коригувальний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку передбачає з'ясування причин недоліків, визначення шляхів, способів, методів їх усунення,

спонукання потреби і бажання в покращенні результатів, набутті гарних якостей, закріплення досягнутого успіху.

Також важливе значення у формуванні коригувально-рефлексивного компонента матиме забезпечення майбутніх учителів психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідними техніками рефлексії. Використання психологічних тренінгів, тестових завдань, спеціальних технік рефлексії (самопізнання) сприятиме самовизначенню, самооцінці студентів та подальшій корекції їх власних фахово-реалізаційних можливостей і фіксації певних здобутків на шляху до самореалізації й самоактуалізації.

Коригуючи власну педагогічну діяльність, майбутній учитель музичного мистецтва має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії. Коригуванню підлягатимуть основні форми, методи, технології художньої взаємодії з учнями, а також результати професійної діяльності, відповідно до рівня підготовленості майбутнього вчителя, його зацікавленості у самовдосконаленні та самореалізації.

Таким чином, рефлексивно-коригувальний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприяє рефлексивному осмисленню власних дій у процесі художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, а також осмисленню процесів самооцінки та самокорекції комунікативних і творчо-організаційних здібностей, що призводить до продуктивної співпраці з учнем з метою вирішення художніх завдань.

Висновки. Отже, на основі системного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження сутності художньої взаємодії учасників музично-освітнього процесу, урахування вікових особливостей учнів підліткового віку та підходів учених до проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розкрито сутність, зміст та структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, яка складається з компонентів, що містять сукупність індивідуально-особистісних, комунікативних, творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Структурний взаємозв'язок ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, комунікативно-експресивного, творчо-активаційного, рефлексивно-коригувального компонентів передбачає визначення міри мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку; міру усвідомлення та засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань, методів щодо організації художньої взаємодії з учнями та їх перенесення у практичну діяльність; міру оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь, здатність до регулювання власної поведінки у процесі художньої взаємодії.

З'ясування сутності та компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприятиме визначенню педагогічних умов та методів формування в майбутніх учителів зазначеної готовності.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 вид. доповн. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. ... д-ра філософії: спец. 015. Вінниця, 2020. 344 с.
3. Дорошенко Т. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Чернівці, 2016. 632 с.

4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 528 с.
6. Коновченко Ю., Дорошенко Т. Зміст і структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 151. Т. 2. С. 174–178.
7. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование: пер. с англ. Київ; Донецьк, 1994. 52 с.
8. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 40 с.
9. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ: Знання України, 2009. 123 с.
10. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія. Київ: Наук. думка, 2003. 262 с.
11. Попова О. В., Жуков В. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів: монографія. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022. 318 с.
12. Ягупов В. В. Аксиологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції*: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. Суми: Сумський державний університет, 2020. С. 51–53. URL: https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-ldmX/view (дата звернення: 19.11.2023).

References

1. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druhe dopovnene i vypravlene [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Second supplemented and corrected edition]. (2d ed.)*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
2. Dobrovolska, R.O. (2020). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do orhanizatsii muzychno-estetichnoho prostoru zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Preservice music teacher's readiness formation for organization of the musical and aesthetic space at general secondary education institutions]. Doctoral thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
3. Doroshenko, T.V. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zabezpechennia osnov zahalnoi muzychnoi osvity uchniv [Theoretical and methodological bases of preservice primary school teachers' training for providing learners with general music education fundamentals]. Doctoral thesis*. Chernihiv [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O.A. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Preservice teacher's professional training for pedagogical work]. Zhytomyr: Zhytomyr state pedagogical university [in Ukrainian]*.
5. Zaitseva, A. (2018). *Metodychna systema formuvannia khudozhno-komunikatyvnoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky [Methodological system of artistic and communicative culture formation in preservice music teacher]. Doctoral thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Konovchenko, Yu. & Doroshenko, T. *Zmist i struktura hotovnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do mystetsko-pedahohichnoi diialnosti [Content and structure of the preservice primary school teacher's readiness for artistic and pedagogical activities]. Scientific journal of T. H. Shevchenko National Pedagogical University*. Issue 151. Vol. 2. P. 174–178. Chernihiv [in Ukrainian].
7. Maslow, A. (1994). *Samoaktualizatsiia lichosti i obrazovanie [Motivation and personality]. Donetsk: Kostyuk Institute of Psychology [in Ukrainian]*.

8. Matviienko, O.V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi shkoly pershoho stupenia [Theoretical and methodological principles of preservice teachers' training for pedagogical interaction in the educational environment of first stage school]. *Doctoral thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Oleksiuk, O.M. (2009). Muzychno-pedahohichni protses u vyshchii shkoli [Music and pedagogy process in higher education]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

10. Orlov, V.F (2003). Profesiine stanovlennia vchyteliv mystetskykh dystsyplin [Art discipline teachers' professional development]. I. A. Ziaziun (Ed.). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

11. Popova, O.V. & Zhukov, V.P. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do orhanizatsii intehrovanoho navchannia uchniv [Preservice music teachers' training for integrative teaching: monography]. Kharkiv: H.S. Skovoroda National Pedagogical University [in Ukrainian].

12. Lahupov, V.V. (2020). Aksiolohichni vymir yevropeiskoho osvithnoho prostoru ta metodolohichni problemy ukrainskykh doslidnykiv u pedahohitsi. Tsinnisno-orientovanyi pidkhid v osviti i vyklyky yevrointehratsii [Axiological dimension of the European educational space and methodological problems of Ukrainian researchers in pedagogy. Sumy: Sumy State University [in Ukrainian].

Qian Long

Postgraduate Student of the Anatolii Avdiievskiy Faculty of Arts,
Dragomanov Ukrainian State University
Qian.Long@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0005-0324-5729

STRUCTURE OF PRESERVICE MUSIC TEACHERS' READINESS FORMATION FOR ART INTERACTION WITH TEENAGE STUDENTS

The purpose of the article is to determine and substantiate the essence, content and component structure of preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students on the basis of clarifying the concept "art interaction" and analysing different scientists' approaches to the problem of preservice specialists' readiness for professional work.

The article uses theoretical methods: analysis of psychological, pedagogical, methodological literature, extended abstracts and dissertation theses in order to determine the state and prospects of the problem under study; abstraction, synthesis, generalization and comparison of scientists views on the essence of the main definitions and problem solving readiness formation for art interaction with participants within the educational process.

The essence, content and components of structure preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students were defined and substantiated, the main definitions of the study were clarified.

The essence and content of preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students have been revealed basing on the systematic analysis of scientific literature on the research problem of the artistic interaction in the music and education process participants, considering the age characteristics of adolescent students and the scientists' approaches to the problem of the preservice specialists' readiness for professional work. Taking into account scientists' research works and the author' concept definition of preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students, the structure of the readiness is regarded as an integrative unity of interconnected and interdependent components: axiological and motivational, cognitive

and evaluative, communicative and expressive, creative and activating, reflective and corrective containing a set of individual, personal, communicative, creative qualities of the preservice music teacher. The clarification of the essence and component structure of preservice music teachers' readiness formation for art interaction with teenage students will contribute to the identifying the pedagogical conditions and methods of formation for the specified readiness in preservice teachers.

Key words: artistic interaction, teenagers, readiness structure, preservice music teachers, mutual artistic work, art and pedagogy communication.

УДК 373.3.016:[821+78

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-119-126

Чабан-Чайка С. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

orcid.org/0000-0002-1755-3141

sobor68@ukr.net

**ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА
ДО ВИКОНАВСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ
УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ**

Наукову розвідку присвячено дослідженню фахової підготовки майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами української народної музичної творчості. У статті деталізується змістовно-сутнісна характеристика української народної музичної творчості, інтерпретації та виконавства. Розглянуто актуальні питання оптимізації фахової підготовки майбутніх учителів музики шляхом впровадження кращих зразків української народної музичної творчості у навчальний процес.

Здійснено аналіз наукових праць щодо сутності понять: «українська народна музична творчість», «виконавські навички», «національна свідомість». У відповідності до концепції середньої загальноосвітньої та національної школи України споконвічність, первинність культурно-історичних традицій народу, діалектична єдність їх із загальнолюдською культурою є вихідним принципом при конструюванні змісту освіти. Створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання.

Національне виховання передбачає принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Один із шляхів духовного відродження України – прилучення молоді до української народної музичної творчості. Проаналізовано естетично-педагогічне значення української народної музичної творчості.

Розглянуто творчий пошук як систему осмисленої музично-професійної діяльності студентів, яка характеризується їх позитивним ставленням до опанування широкого діапазону жанрів української народної музичної творчості та вмінням реалізувати спеціальні музичні знання на практиці.

Засвоюючи і використовуючи найкращі зразки попереднього досвіду, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки.

Окреслено перспективу фахової підготовки майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами українського народного музичного мистецтва.

Ключові слова: українська народна музична творчість, творчий пошук, музично-творча діяльність, формування виконавських навичок, українська культура, виховання, національна свідомість, народна педагогіка.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань реформування національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави є формування конкурентоздатності української молоді у європейському просторі. Освіта і наука є тим фундаментом, з якого вибудовується культурний розвиток держави. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють

його, роблять свій внесок у розвиток педагогіки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання. Разом з тим він зберігає те основне, що визначає сутність педагогічної системи, провідним носієм і пильним охоронцем якої є українська народна музична творчість. Вона становить поетичну біографію народу, історію його трудового життя і боротьби за волю і незалежність, історію ратних подвигів його славних синів. Її педагогічне значення полягає в тому, що вона своїм багатством і різноманітністю жанрів є безцінною духовною скарбницею нації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досліджуючи фахову підготовку майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами української народної музичної творчості, ми брали за основу висновки дослідників О. Алік-сійчук, М. Гордійчука, С. Мишанича, В. Сухомлинського та ін. Роботи названих вище дослідників стали вагомим внеском у розвиток вітчизняної культурології, фольклористики та музикознавства

Мета – проаналізувати фахову підготовку майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами української народної музичної творчості.

Завдання: здійснити аналіз української народної музичної творчості; проаналізувати фахову підготовку майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи; окреслити шляхи зацікавленості майбутніх учителів мистецтва до української народної музичної творчості.

Основний матеріал. Національне виховання в Україні є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти. Воно має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Національне виховання є органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти.

У державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття сформульовано вимогу, що втілена в одному із принципів її реалізації: «Національна спрямованість освіти полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин» [3]. Незаперечним є те, що у вирішенні цих завдань чільне місце має відводитися вивченню і використанню української народної музичної творчості у підготовці до виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Саме вчителю відводиться важлива роль у розвитку виконавських здібностей учнів. «Педагог не лише навчає учнів, але виступає у ролі митця, майстра, що передає дітям способи дій та доносить естетично-образний зміст музичних образів» [1, с. 10].

Сучасна школа покликана сприяти відтворенню і утвердженню духовної культури, виховувати духовно багате покоління. Концепція національного виховання, схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти, розглядала розвинену духовність як одну з найважливіших особистісних рис громадянина України [4]. Важливим засобом засвоєння духовної культури є патріотичне виховання молоді, яке, насамперед, залежить від наявності висококваліфікованих кадрів – вчителів музичного мистецтва закладів середньої освіти, які досконало володіють усім спектром фольклорного багажу, адже фольклор – це той мистецький ґрунт, який заклав основи професійної музичної культури українського народу. Усі жанри і форми української класичної і сучасної музики глибоко пройняті образами і закономірностями української народної музичної творчості, що визначає її яскраву національну самобутність. Цей процес супроводжується пошуками незвіданих пластів народномузичної культури, нових засобів їх творчого осмислення. Композитори заглиблюються в ладову будову мелодій, старанно досліджуючи специфіку їх структури й особливості багатоголосся, тонко застосовуючи свої знахідки при написанні високохудожніх творів, праці з яких стали складовою частиною духовних надбань усієї музичної культури.

Із традиційним народним побутом міцно пов'язане художнє явище, що зазначено у фольклористів під назвою «фольклор». У дослідженні С. Мишанича пропонується визначення базового поняття: фольклор – це народна творчість, в якій «художнє відображення дійсності відбувається у словесно-музичних хореографічних формах колективної народної творчості, що виражають світогляд народу і нерозривно пов'язані з його життям і побутом» [5, с. 166]. Фольклор, також, як безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури, доніс до наших днів естетичне уявлення минулих поколінь, вивірений століттями художній досвід. Відображаючи рівень свідомості і світовідчуття народних мас, фольклор зберігає в кожному історичному епоху значення первинної художньої переробки чуттєво-практичного досвіду і є складним естетичним, художнім і соціальним явищем. Тому українська народна музична творчість – це той навчально-методичний матеріал, що стає основою формування майбутніх фахівців у процесі навчання та процесі творення української національної еліти.

Оскільки учитель мистецтва в закладах середньої освіти дає дітям знання, вміння, навички з усіх музичних дисциплін в комплексі, це його зобов'язує оперувати набутими знаннями у педагогічній діяльності. І саме виконавська майстерність є одним з важливих компонентів у підготовці такого фахівця.

Як складова частина музичного досвіду, виконавська майстерність є надбавкою над життєвим, тобто соціально-історичним досвідом особистості. Це сутність знань і навичок, набутих на основі і в процесі виконавської діяльності. Виконавство – це продуктивний процес відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності. Метою музично-виконавського мистецтва є актуалізація задуму і донесення його до слухача в оригінальній формі. Виконавець, як посередник між автором художнього твору і слухачами, має володіти високим інтелектуальним потенціалом, загальною та фаховою, культурою, здатністю до фантазії, співтворчості.

Складність та відповідальність виконавських завдань потребує від виконавця, окрім самовідданої праці, також специфічної обдарованості, максимального розвитку активності і самостійності музичного мислення, як високого ступеня сприйняття образної виразності музики, яка поєднується з повним перетворенням внутрішнього відчуття у реальне звучання на інструменті.

Рівень виконавської майстерності зростає за умови вдосконалення розвиненого мелодико-інтонаційного, ладово-гармонічного, поліфонічного, архітектонічного, ритмічного відчуття; поєднання специфічних виконавських психолого-фізіологічних властивостей виконавця, а також вільного володіння музичним інструментом, який є важливим засобом теоретичного і практичного пізнання музики, розвитку загальної музичної культури. Учителеві дуже важливо вміти якісно акомпанувати, відтворити характер твору, а якщо текст надто складний для читання з аркуша, або виконання в темпі, – вміти спростити його без великої втрати для твору в художньому відношенні. Завжди, при будь-яких умовах несподіваних прискореннях чи уповільненнях темпу, ритмічних непорозуміннях, що виникають інколи під час виконання перед аудиторією акомпаніатор має утримувати ансамбль з виконавцем і, саме основне, не забувати про музику, вміти, де треба, вести колектив за собою. Тому саме навчальні дисципліни «Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас», «Ансамблева гра», які є частиною цілісної програми гармонійного формування музиканта, сприяють вдосконаленню виконавської майстерності студентів – майбутніх фахівців; вихованню дисциплінованості, впевненості, комунікативності, мистецтву інтонування, сприйманню вокальної природи багатьох творів, відчуттю звукового і тембрового розмаїття. Акомпанемент стимулює до пошуку оркестрових барв, ансамблеве музикування сприяє розвитку творчої ініціативи і світогляду виконавців, а концертмейстерська підготовка розширює коло практичних вмінь та навичок, які є основою виконавської діяльності вчителя-музиканта на уроках мистецтва та позакласних музичних заняттях: читання з аркуша та транспонування, гармонізація музичного матеріалу на слух,

основи імпровізації. Такі якості проявляються при правильному спрямуванні роботи студента, поглибленому вивченні відповідного репертуару на згаданих вище навчальних дисциплінах.

В умовах національного відродження досить гостро постає проблема репертуарного насичення навчальних програм зразками української музичної культури. Між тим, інструментальна і хорова спадщина українських композиторів містить образний світ багатогранної структури, що зумовлює активне його впровадження до програм зі слухання музики на уроках музичного мистецтва. У праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський розповідає про добродійний вплив українських народних пісень на його вихованців. Рідна пісня, визначаючи поетичне бачення навколишнього світу, допомогла виховати в дітей естетичне ставлення до природи, тонкість сприймання, емоційну чуйність [7]. Важливу пізнавальну та виховну функцію здатні виконувати транскрипції та обробки народних пісень, оригінальні твори, до яких органічно увійшов інтонаційний фонд українського народного мелосу.

Важливим напрямком в опануванні української народної музичної творчості є включення до занять бесід про її історичний розвиток, жанрову специфіку, особливості музично-поетичної мови, характерні форми музичної інтерпретації як творчого пошуку.

Творчий пошук ми розглядаємо як систему осмисленої музично- професійної діяльності студентів, яка характеризується їхнім позитивним ставленням до опанування широкого діапазону національного українського фольклорного матеріалу, вмінням реалізувати спеціальні музичні знання на практиці.

На першому етапі творчого пошуку значна увага приділяється репертуару: обробки народних пісень, танців, інструментальної музики, акомпанементи до народних пісень. Тому для накопичення репертуарного багажу зі студентами педагогічного факультету, окрім спеціальної літератури бажано опрацьовувати твори з репертуару за програмою «Музика». Наприклад, у індивідуальні програми пропонуємо включати наступні твори: Я. Степовий «Прелюд пам'яті Т.Г. Шевченка»; І. Шамо «Володимирка»; М. Лисенко «Ноктюрн», «Меланхолійний вальс»; М. Леонтович «Льодолом», «Пряля», «Гаю, гаю, зелен розмаю», «Щедрик»; українські народні пісні «Зоре моя вечірняя», «По діброві вітер виє», українські календарні народні пісні тощо. У процесі вивчення акомпанементів, які можна класифікувати на типи (акомпанемент «гармонічна підтримка», «чергування баса й акорду», «акордова пульсація», «гармонічні фігурації») важливого значення надавати різним аспектам цілісного аналізу української народної музичної творчості: її змісту, жанровим особливостям, прийомам музичної та поетичної виразності характеру виконання, способу звуковедення та емоційному відтворенню. Наприклад: українська народна пісня «Взяв би я бандуру» в обр. В. Косенка; М. Лисенко. Пісня Петра з опери «Наталка Полтавка» акомпанемент «гармонічна підтримка»; С. Гулак-Артемівський. Романс Оксани з опери «Запорожець за Дунаєм» акомпанемент «чергування баса й акорду»; С. Климовський «Їхав козак за Дунай», М. Лисенко «Безмежнеє поле» акомпанемент «акордова пульсація»; невідомий автор «Про Гриця», «Ой, не ходи, Грицю» в обр. А. Совінського; обр. В. Заремби «Дивлюсь я на небо» акомпанемент «гармонічні фігурації»; М. Лисенко. Уривки з дитячої опери «Коза-дереза»; К. Стеценко «Вечірня пісня» акомпанемент «мішаного типу». На заняттях звертаємо увагу студентів на те, що українська народна музична творчість позначена художньо-тематичною і стильовою єдністю. Але поряд із цим окремі твори мають свою специфіку, що полягає, передусім, в характері музичного строю, в його ладовій, інтонаційній та метроритмічній будові. Спостерігається певна відмінність у тематиці фольклорних зразків, а також у поширенні тієї чи іншої форми народно-музичної творчості. На виникнення локальних відмінностей мали вплив певні історичні обставини в житті тих чи інших регіонів України, культурне спілкування її населення з сусідніми народами. Окрім того, певну роль у цьому відіграв географічний чинник. Як зазначав М. Колесса, відмінності між стилями окремих

регіонів такі значні, що можна говорити про наявність музичних діалектів, які в основному збігаються з мовними діалектами. При визначенні належності фольклорного зразка певного регіону велике значення має його поетичний текст, особливості інтонаційної структури, багатоголосся, метро-ритму тощо.

Завдяки цілеспрямованій роботі на заняттях у майбутніх фахівців формуються знання про художню наукову і просвітницьку діяльність видатних представників української музичної культури, яка ґрунтується на єдиному національному корені, на ствердженні високого ідейно-естетичного змісту фольклору. Вивчення творів українських композиторів студентами педагогічних факультетів формує їхню національну свідомість, спрямовує процес слухового засвоєння та практичного вивчення репертуару на певну інтонаційно-стильову закономірність. Наприклад, у творах А. Кос-Анатольського, П. Бриля, М. Колесси, М. Скорика, Б. Фільц студенти навчаються вчувати коломийку або співанку, яку «виконують» трембіта або флюяра, дримба або скрипка. Тут помітний вплив музичного фольклору угорців і румунів, чехів і словаків. Творам В. Косенка, М. Лисенка, Л. Ревуцького притаманний думний епос, який продовжує традиції історичних і величальних пісень князівського періоду, традиції давньоруських билин, а також старовинних східнослов'янських народних плачів і голосінь. Як і в думах, близьких до київських билин, цим творам притаманні такі ознаки: героїко-патріотичний пафос, спокійний об'єктивно-розповідальний тон ставлення до героя або героїзму в окремих, переважно сумних епізодах, мелодійне речитування, імпровізаційність виконання (В. Косенко «Поема-легенда» мі-мінор тв. 12, «Поема-легенда» мі-бемоль-мінор тв. 12, «Етюд» до-дієз-мінор тв. 8; М. Лисенко «Елегія», «Пісня без слів» тв.10; Л. Ревуцький «Прелюдія» фа-дієз-мінор тв.4 тощо). На відмінну від епічної думи існує інший, лірико-драматичний різновид цього жанру – «Думка», яскравим прикладом якого в репертуарі студентів можуть бути «Думки», або «Шумки-думки» М. Завадського. У них відчувається генетичний зв'язок з плачами та голосіннями, а в інтонаціях простежуються такі лінії: емоційна насиченість суб'єктивно-ліричного освідчення, наспівна декламаційність, пройнята пристрасним драматизмом, експресивною патетикою, своєрідна ладова специфіка музичного інтонування (хроматизація ладу, «додавання жалощів»). Варто також знайомити студентів з творами таких композиторів, як С. Людкевич, М. Сільванський, В. Барвінський, в основі яких є побутова лірика, а не думний епос, хоч останній, здавалося б, більше відповідає вимогам формування національного стилю, як найтиповішої закономірності українського звукообразного мислення. За свідченням Ф. Колесси, серед різноманітних народнопісенних зразків, що дійшли до нас у записах XVII–XVIII століть, «...любовні пісні обіймають, безперечно, найбільшу групу та виявляють найбільше викінчення й різnorodности. Уже в старинних обрядових піснях, найбільш у веснянках і весільних, та навіть у колядках подибуємо еротичні мотиви. Та коли лірика обрядових пісень була висловом колективних почувань і настроїв, то в піснях XVII ст. любовна лірика є вже сильно індивідуалізованою й витонченою, підноситься до вислову особистих інтимних почувань. Розбуджене політичне і духовне життя українського народу в козацькій добі давало багато імпульсів до розвитку ліричної поезії, якій чимало мотивів піддавали стосунки, витворені безнастанними війнами, та й саме життя козака, багате на трагічні моменти. Через те обсяг ліричної поезії в козацькій добі помітно поширюється» [2]. Включення в навчальний репертуар творів відомих сучасників М. Дремлюги, М. Скорика, І. Шамо, В. Сильвестрова, Л. Дичко значно доповнять фахову основу майбутніх провідників музичної культури.

У ході поетапного вивчення кожного твору бажано акцентувати увагу на особливостях мелодичного та ладового розвитку. Визначення типу мелодичного руху, ступеня взаємозв'язку музичної тканини з поетичним текстом, вияву епізодів декламаційного та кантиленного звучання – все це відносяться до створення індивідуальної виконавської інтерпретації народних пісень, яка, в свою чергу, створює великі можли-

вості для розвитку загальних музично-пізнавальних процесів особистості. Інтерпретація охоплює різні аспекти музично-пізнавальної діяльності студентів. Робота має розпочинатися з конкретного музичного твору і спрямовуватися на розвиток їх здатності проникати в суть музичних явищ, досліджувати закономірності розвитку музичної мови. Така інтерпретація не обмежується процесами сприйняття і розуміння виконавцем художнього сенсу творів. Все це спрямовується на вирішенні завдань, що передбачає освоєння фольклорного музичного матеріалу виконавцем із врахуванням його індивідуальних творчих можливостей.

Значна увага в роботі зі студентами в подоланні труднощів опанування метро-ритмічних малюнків українських народних пісень надається усвідомленню ними закономірностей метро-ритмічних змін асиметрії, єдності та різниці ритмічних побудов, варіативності та варіаційності.

Синкретизм музичного та поетичного матеріалу української народної пісні створює необхідність комплексного підходу в оцінці ритмічної основи фольклору. Тому одним із аспектів ритмічного аналізу є виявлення формули музично-текстового ритму, яка характеризується особливостями ритму слів, що приспівуються, тобто окреслюють ритмічну основу пісні.

Отже, вивчення різножанрової народної музики – це не лише знайомство з прямими обробками (в тому числі гармонізації) фольклорних першоджерел (або безпосереднього використання їх як інтонаційно-тематичного матеріалу в інших жанрах композиторської творчості), але й вивчення історико-теоретичних процесів зародження, шліфування та своєрідної «міграції» фольклорних першоджерел у живому масовому побутуванні, формуючи національну свідомість.

Таким чином, важливим у підготовці майбутніх вчителів музики до виконавської діяльності на заняттях: «Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас», «Ансамблева гра» є дотримання конкретно-визначеної методики вивчення української народної музичної творчості, що заключається в її поетапності та різноаспектності розгляду при вивченні.

Висновки. Створення національної системи освіти в умовах розбудови незалежної української держави потребує адекватного спрямування виховання. Засвоюючи і використовуючи попередній досвід, нові покоління збагачують та удосконалюють його, роблять свій внесок у розвиток педагогічної науки. Кожний історичний період відображується на змісті виховання дітей. Разом з тим він зберігає те основне, що визначає сутність педагогічної системи, провідним носієм і пильним охоронцем якої є українська музичне мистецтво. Педагогічне значення української народної багатожанрової музики багатопланове: вона сприяє розвитку мислення, мовлення, формує духовну особистість. Саме тому важливим у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва до виконавської діяльності на заняттях: «Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас», «Ансамблева гра» є дотримання конкретно-визначеної методики вивчення української народної музичної творчості, що заключається в її поетапності та різноаспектності розгляду при вивченні.

Перспективи подальших досліджень. Дана стаття не вичерпує повністю дослідження фахової підготовки майбутніх учителів мистецтва до виконавсько-педагогічної роботи засобами української народної музичної творчості, оскільки тема є надто широкою і глобальною, що стане умовою для подальшої розробки цієї теми іншими дослідниками.

Література

1. Аліксійчук О., Чабан-Чайка С. Колективне музикування учнів початкової школи у оркестрі дитячих музичних інструментів на уроках мистецтва: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Волощук В.О., 2022. С. 10.
2. Гордійчук М. Фольклор і фольклористика. Київ: Музична Україна, 1979. 17 с.
3. Інформаційних збірник Міністерства Освіти України. Київ, 1993. № 24. С. 5.

4. Концепція національного виховання. *Рідна школа*. 1995. № 6. С. 20.
5. Мишанич С. Усна народна творчість. *Культура і побут населення України*. Київ, 1991. 284 с.
6. Смоляк О. С. Український дитячий музичний фольклор: підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Вип. 1. Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1998. 78 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Рад. школа, 1988. 180 с.

References

1. Allkslychuk, O. & Chaban-Chayka, S. (2022). *Kolektivne muzikovannya uchniv pochatkovoyi shkoli u orkestrl dityachih muzichnih Instrumentlv na urokah mistetstva* [Collective music-making by elementary school students in an orchestra of children's musical instruments at art lessons]. Kam'yanets-Podl'skiy: vidavets PP Voloschuk V.O. [in Ukrainian].
2. Gordlychuk, M. (1979). *Folklor i folkloristika* [Folklore and folkloristics]. Kyiv: Muzichna UkraYina [in Ukrainian].
3. (1993). *Informatsiinykh zbirnyk Ministerstva Osvity Ukrainy* [Information collection of the Ministry of Education of Ukraine]. No 24. P. 5. Kyiv [in Ukrainian].
4. (1995). *Kontseptslya natsionalnogo viovannya* [The concept of national education]. *Ridna shkola – Native school*. No 6. P. 20. Kyiv [in Ukrainian].
5. Mishanich, S. (1991). *Usna narodna tvorchlst* [Oral folk art]. *Kultura I pobut naseleण्या UkraYini – Culture and life of the population of Ukraine*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Smolyak, O.S. (1998). *Ukrayinskiy dityachiy muzichniy folklor* [Ukrainian children's musical folklore]. Issue 1. Ternopl: LILEYa [in Ukrainian].
7. Suhomlinskiy, V.O. (1988). *Sertse vlddayu dltyam* [I give my heart to children]. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].

Chaban-Chaika S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University
sobor68@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1755-3141

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS FOR THE PERFORMING AND PEDAGOGICAL WORK USING THE MEANS OF UKRAINIAN FOLK MUSICAL CREATIVITY

Scientific research is devoted to the study of the professional training of future art teachers for performing and pedagogical work using the means of Ukrainian folk music. The article details the content-essential characteristics of Ukrainian folk music creativity, interpretation and performance. Current issues of optimizing the professional training of future music teachers by introducing the best examples of Ukrainian folk music into the educational process are considered.

An analysis of scientific works has been carried out regarding the essence of the "Ukrainian folk musical creativity", "performance skills", and "national consciousness" concepts in accordance with the concept of the secondary general education and national school of Ukraine, the originality, primacy of the cultural and historical traditions of the people, their dialectical unity with the universal culture is the starting principle when constructing the content of education. The creation of a national education system in the context of the development of an independent Ukrainian state requires an adequate direction of education.

National education involves the principle which determines the need for the formation of national consciousness, love for the native land and one's people. One of the ways of the

spiritual revival of Ukraine is to involve young people in Ukrainian folk music. The aesthetic and pedagogical significance of Ukrainian folk music is analyzed.

Creative search is considered as a system of thoughtful musical professional activity of students characterized by their positive attitude to mastering a wide range of genres of Ukrainian folk music and the ability to implement special musical knowledge in practice.

Learning and using the best examples of previous experience, new generations enrich and improve it, make their contribution to the development of pedagogical science.

The perspective of professional training of future art teachers for performing and pedagogical work using the means of Ukrainian folk music art is outlined.

Key words: Ukrainian folk musical creativity, creative search, musical and creative activity, formation of performance skills, Ukrainian culture, education, national consciousness, folk pedagogy.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 364-783.442

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-127-134

Лісовець О. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

**МОБІЛЬНА БРИГАДА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ
ЯК ІННОВАЦІЙНА СПЕЦІАЛІЗОВАНА СОЦІАЛЬНА СЛУЖБА**

У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних підходів у практику соціальної роботи на прикладі мобільної бригади соціально-психологічної допомоги. Метою статті є вивчення практики впровадження та функціонування цього інноваційного сервісу у сфері соціальної роботи України.

Охарактеризовано мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги як спеціалізовану соціальну службу підтримки осіб, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі. Визначено, що ця служба утворюється для надання під час виїздів соціально-психологічної допомоги постраждалим особам, зокрема соціальних послуг з: консультування; кризового та екстреного втручання; соціальної профілактики відповідно до їхніх потреб. Основними формами і методами її роботи визначено: виявлення осіб, які постраждали від насильства; складання плану безпеки для постраждалої особи; дистанційне консультування та дистанційний супровід; ведення випадку; індивідуальна і групова робота; організація перенаправлення для отримання допомоги до інших надавачів послуг.

З'ясовано, що ідея створення МБСПД реалізується в Україні з 2015 р. і є відповіддю на збройний конфлікт на сході України та збільшення кількості випадків насильства. На сьогодні в Україні діє більше 300 служб державного підпорядкування і більше 100, які створені за підтримки UNFPA, Фонду ООН у галузі народонаселення.

Проаналізовано основні переваги служби та проблеми і перешкоди, які стоять на шляху розвитку мобільних бригад соціально-психологічної допомоги в Україні.

Ключові слова: соціальна робота, соціальні послуги, спеціалізована соціальна служба, мобільна бригада, соціально-психологічна допомога, мобільна бригада соціально-психологічної допомоги, домашнє насильство, попередження насильства.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де стрес, тривога та ізоляція стають все більш поширеними, значно зростає потреба у соціальній підтримці та допомозі. У зв'язку з цим виникає необхідність у нових формах організації соціальних послуг, які б були більш доступні та адаптовані до потреб сучасного суспільства. Одним із інноваційних підходів у цьому напрямку є створення мобільних бригад соціально-

психологічної допомоги. По суті, це спеціалізовані команди фахівців (соціальних працівників, психологів, консультантів з психічного здоров'я та інших спеціалістів), що виїжджають безпосередньо до людей, які потребують підтримки, допомоги і захисту.

Для України це нова і актуальна модель у сфері соціальної роботи, яка в світі широко використовується для забезпечення послугами в епіцентрі гуманітарних криз, спричинених війною, стихійними лихами, а також для тимчасово переміщених осіб, шукачів притулку та мігрантів. Враховуючи відносну новизну цієї практики, очевидно, що є важливим проведення наукових досліджень для вивчення форм, методів, специфіки роботи мобільних бригад соціально-психологічної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід роботи мобільних бригад соціально-психологічної допомоги аналізується у працях О. Кочемировської, Г. Скіпальської, Н. Цветкової, О. Файдюк, які акцентували увагу на допомозі учасникам бойових дій АТО/ООС та членам їх родин, на різних аспектах допомоги постраждалим від домашнього насильства. Проте зрозуміло, що досліджень особливостей роботи мобільних бригад соціально-психологічної допомоги в сучасних умовах, зважаючи на новизну цієї служби, дуже небагато.

Метою статті є вивчення практики впровадження та функціонування інноваційного сервісу у сфері соціальної роботи України – мобільної бригади соціально-психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Впровадження у практику соціальних закладів, установ та служб інноваційних стратегій розвитку, пов'язаних з розробкою нових, більш якісних, соціальних послуг для населення є важливим напрямом реформування соціальної сфери. Однією з таких інноваційних стратегій, що впроваджується у різних регіонах України, є бригадний метод соціального обслуговування населення. Цей метод дозволяє найбільш повно задовольнити права громадян на отримання соціальних послуг. Адже через територіальну віддаленість, недоступність, інші обмеження частина людей не можуть скористатися соціальними послугами, які їм гарантовані законодавством. Тому модель надання соціально-психологічної підтримки мобільними бригадами є «гнучким сервісом, за допомогою якого можна ефективно усунути бар'єри доступу, а також допомогти користувачам послуг зміцнити соціальні зв'язки, подолати відчуття відчуженості, ізоляції та безпорадності, підвищити рівень обізнаності та впевненості в собі» [6].

Насамперед, проаналізуємо сутність поняття «*мобільна бригада соціально-психологічної допомоги*» (МБСПД), під яким науковці розглядають «спеціально утворене об'єднання спеціалістів (практичного психолога, соціального працівника), які надають екстрену та планову соціально-психологічну допомогу постраждалим (у т. ч. особам до 18 років) від домашнього насильства та насильства за ознакою статі, шляхом безпосереднього втручання та перенаправлення за потреби до інших фахівців» [1, с. 63]. Відповідно, надання послуг МБСПД здійснюється під час виїздів на випадки в спеціально організованому транспорті або у спеціально відведеному/адаптованому приміщенні на базі суб'єктів взаємодії, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі.

В українському законодавстві така мобільна бригада розглядається як «спеціалізована служба підтримки осіб, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі, насильства, зокрема сексуального, пов'язаного із збройним конфліктом» [4]. Тобто, за формою мобільна бригада є однією із спеціалізованих служб підтримки осіб, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі. Термін «мобільна бригада» пішов від прямого значення цього слова, а саме, що вона має бути мобільною, рухливою, швидко реагувати, складатися із професійних фахівців, які є високоосвіченими професіоналами з питань надання соціально-психологічної допомоги та заходів у сфері запобігання та протидії насильству. Мобільна бригада утворюється для надання соціально-психологічної допомоги постраждалим особам, зокрема соціальних послуг з: консультування;

кризового та екстреного втручання; соціальної профілактики відповідно до їхніх потреб. До основних форм її роботи відносяться: виявлення постраждалих від насильства; складання плану безпеки для особи постраждалої від насильства; дистанційне консультування та дистанційний супровід; ведення випадку; індивідуальна робота; групова робота; перенаправлення до інших суб'єктів для отримання додаткових послуг (медичних, соціальних, психологічних, правових, забезпечення тимчасового притулку тощо).

Відмітимо, що в Україні створення перших мобільних бригад розпочалося у 2015 р. за ініціатииви Фонду ООН у галузі народонаселення в Україні спільно з імплементаційним партнером МБФ «Українська фундація громадського здоров'я» за підтримки Міністерства соціальної політики України. Ця ініціатива відбулась у межах гуманітарного проєкту «Посилення гуманітарної відповіді на потреби найбільш вразливих категорій жінок та дівчат-підлітків в умовах збройного конфлікту на сході України: зміцнення міжвідомчої системи попередження та подолання ґендернозумовленого насильства та забезпечення доступу до послуг з охорони репродуктивного здоров'я». Власне, у 2015 р. і розпочалося створення перших мобільних бригад. Цей процес відбувався у кілька етапів:

- I етап – вивчення потреб, можливостей та ресурсів громад;
- II етап – вибір місць локацій та встановлення партнерства;
- III етап – підбір кандидатів у члени мобільних бригад;
- IV етап – навчання членів мобільних бригад;
- V етап – забезпечення матеріально-технічної бази та запуск мобільних бригад.

У результаті, вже на кінець 2015 р. було створено 21 мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги для виявлення випадків насильства. Загалом за 2015–2018 роки реалізації проєкту було створено 54 мобільні бригади соціально-психологічної допомоги у 12 регіонах України. Вже за перші два місяці діяльності мобільних бригад соціально-психологічної допомоги в 5 регіонах було виявлено майже 2000 випадків насильства, з яких 34 % – фізичне насильство, 47 % – психологічне насильство, 17 % – економічне насильство, 1,6 % – сексуальне насильство [1, с. 89]. А, наприклад, протягом 2017 р. виявлено 15309 випадків насильства. У 2018 р. мобільними бригадами було виявлено та надано допомогу понад у 21 тисячі випадків насильства, де 83 % – це домашнє насильство, а 17 % – це насильство поза сім'єю [1, с. 91]. А всього за час своєї діяльності в період з листопада 2015 року по серпень 2018 року, за даними Фонду народонаселення ООН, мобільні бригади відреагували на 40 388 звернень щодо насильства за ознакою статі.

У результаті, Наказом Міністерства соціальної політики від 22 серпня 2018 р. було прийнято «Типове положення про мобільні бригади соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі» [4], що дало їх початок офіційному створенню таких бригад на рівні держави. Надалі наказами обласних/районних/місцевих рад, розпорядженнями голів ОТГ або наказом директорів центрів соціальних служб певної адміністративної одиниці було створено мережу мобільних бригад соціально-психологічної допомоги постраждалим від домашнього насильства. Загалом в Україні, за даними Мінсоцполітики, нині діє понад 300 мобільних бригад соціально-психологічної допомоги, які, здебільшого, фінансуються з місцевих бюджетів.

Водночас, станом на 2024 рік в Україні вже діє ціла мережа МБСПД, які працюють за підтримки UNFPA, Фонду ООН у галузі народонаселення, у координації з Офісом Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції та Міністерством соціальної політики України. Послуги мобільних бригад надаються завдяки фінансовій підтримці урядів Великої Британії, Канади та США (Бюро гуманітарної допомоги USAID), Гуманітарного Фонду для України (UHF) та у межах Програми ООН з відновлення та розбудови миру, що фінансується Європейським Союзом.

Забезпечення діяльності мобільних бригад ґрунтується на тих послугах, які вони безпосередньо надають. З урахуванням послуг, що будуть надаватись, командою мобільної бригади прописуються завдання та обов'язки членів команди, їх ролі, вимоги до якості послуг, етичні засади роботи з клієнтами, правила збирання, зберігання та використання інформації про клієнта, місця надання послуг, правила безпеки.

Згідно з методичними матеріалами, які розроблені Міжнародним комітетом порятунку, команда має складатись з наступних фахівців: менеджера, двох соціальних працівників (кейс-менеджерів), двох мобілізаторів громади та водія. Кожен із фахівців має прописані обов'язки та завдання. Так, керівник команди має координувати роботу всередині мобільної бригади; складати графіки планових виїздів та надання консультацій, контролювати їх дотримання; планувати, координувати та забезпечувати ефективну взаємодію мобільної бригади із суб'єктами та супервізію мобільної бригади. Кейс-менеджер займається веденням випадку; фасилітує групі сесії психосоціальної підтримки; проводить регулярні інформаційні сесії для жінок та дівчат у безпечних приміщеннях; допомагає у здійсненні звернень до інших постачальників послуг.

Зауважимо, що мобільні бригади, які створені в Україні складаються, зазвичай, із фахівців психології та соціальної роботи (психолог, фахівець соціальної роботи), які пройшли відповідне навчання щодо питань надання соціально-психологічної допомоги постраждалим від насильства. Також варто врахувати специфіку надання соціально-психологічної допомоги та роботу з насильством, а тому не треба переважувати наявних фахівців додатковими обов'язками, а розширити штат працівників на кількість членів мобільної бригади. Чисельність членів мобільної бригади може становити як три (два психологи та один фахівець соціальної роботи), так і дві особи (один фахівець у сфері психології та один у сфері соціальної роботи). Такий склад обумовлений необхідністю надавати соціально-психологічну допомогу декільком постраждалим від насильства одночасно під час виїзду, а також заради безпеки спеціалістів, якщо присутній кривдник.

Для вчасного та ефективного реагування для діяльності МБСПД необхідне відповідне матеріально-технічне забезпечення, перелік якого зазначено в табл. 1. Фінансування діяльності здійснюється коштом засновника та інших джерел, не заборонених законодавством.

Таблиця 1

**Рекомендоване матеріально-технічне забезпечення
для діяльності однієї мобільної бригади**

№	Перелік матеріально-технічного забезпечення	Кількість, шт.
1	Авто	1
2	SIM-карта оператора 1	1
3	SIM-карта оператора 2	1
4	Мобільний інтернет	1
5	Мобільний телефон	2
6	Роутер	1
7	Планшет	1
8	Ноутбук	1
9	Форма	3
10	Сейф	1
11	Канцелярське забезпечення	

Щодо змісту діяльності фахівців бригад, то під час роботи з постраждалими вони надають соціально-психологічну допомогу, забезпечуючи мінімально необхідний обсяг послуг, а саме:

- Діагностику (оцінювання) психологічного стану постраждалої особи, оцінювання ризиків продовження чи повторного вчинення щодо неї насильства.

- Кризове та екстрене втручання з метою негайного усунення або мінімізації наслідків насильства шляхом виклику екстреної медичної допомоги, уповноваженого підрозділу органу Національної поліції, направлення та/або транспортування до приюту для постраждалих осіб, центру медико-соціальної реабілітації постраждалих осіб тощо.

До основних форм роботи відносяться:

- 1) Виявлення постраждалих від насильства.
- 2) Складання плану безпеки для особи постраждалої від насильства.
- 3) Дистанційне консультування та дистанційний супровід.
- 4) Ведення випадку.
- 5) Індивідуальна робота.
- 6) Групова робота.
- 7) Перенаправлення до інших надавачів послуг.

Головне ж завдання мобільної бригади стосується забезпечення доступності соціально-психологічної допомоги особам, які зазнали домашнього насильства. Для виконання цього завдання «мобільна бригада надає соціальні послуги шляхом проведення фахової консультації за допомогою телефонного зв'язку, з виїздом у спеціально організованому транспорті до місця проживання (перебування) постраждалих осіб, у приміщенні загальної чи спеціалізованої служби підтримки постраждалих осіб, в іншому приміщенні, визначеному місцевими органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування» [4].

Враховуючи, що в Україні мобільні бригади розглядаються як суб'єкт в системі реагування на випадки домашнього насильства, а не тільки як форма надання послуг, варто уточнити їхні повноваження.

Мобільні бригади можуть розглядатись як окремий суб'єкт, що надає соціально-психологічну допомогу особам, які зазнали домашнього насильства, до якого напряму звертаються клієнти, так і структурний підрозділ центру соціальних служб чи механізм перенаправлення або зв'язку з іншими профільними службами. Для комплексного реагування на випадки домашнього насильства та насильства за ознакою статі мобільна бригада співпрацює з усіма суб'єктами відповідно до «Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству та/або насильству за ознакою статі» (2018) [5]. Так, співпраця мобільної бригади із суб'єктами здійснюється шляхом «залучення представників інших суб'єктів надання послуг до виїзду мобільної бригади та надання соціально-психологічної допомоги постраждалій особі; направлення постраждалих осіб до інших суб'єктів для отримання додаткових послуг та допомоги відповідно до повноважень суб'єктів та індивідуальних потреб постраждалих осіб; взаємного інформування суб'єктів про виявлені випадки насильства» [4].

Отже, мобільні бригади – це новий тип надання послуг соціально-психологічної допомоги постраждалим від домашнього насильства та насильства за ознакою статі, який є складовою державної системи реагування та займає провідне місце у наданні кризової допомоги. В закордонній практиці мобільні бригади використовують як альтернативу у випадках, коли стаціонарний підхід до надання послуг не може бути забезпечений через відносну недоступність, відсутність стаціонарних закладів надання послуг через бар'єри, зумовлені гуманітарною кризою.

Основні переваги мобільних бригад соціально-психологічної допомоги полягають у їх гнучкості та адаптивності до конкретних потреб клієнтів. Завдяки можливості виїзду на місце, фахівці можуть оперативніше оцінити ситуацію, надати необхідну

допомогу та розробити індивідуальний план дій. Крім того, мобільні бригади сприяють підвищенню доступності соціально-психологічної допомоги, зменшуючи бар'єри, пов'язані з віддаленістю від центрів надання послуг або обмеженим фінансуванням.

Ще однією важливою перевагою є можливість побудови довірчих відносин між спеціалістами та клієнтами. Коли фахівець приходить безпосередньо до дому або місця перебування клієнта, це дозволяє створити комфортну та недискримінаційну атмосферу, що сприяє більш відкритій комунікації та ефективній роботі над розв'язанням проблем.

Проте, на шляху розвитку мобільних бригад соціально-психологічної допомоги стоять певні виклики. Серед них – нестабільне фінансування, обмежені можливості доступу до деяких груп населення, а також необхідність постійного професійного розвитку фахівців. Розглянемо детальніше ці проблеми і перешкоди:

1) Однією з найбільших перешкод є обмеженість фінансових ресурсів. Зазвичай програми мобільних бригад фінансуються з державного чи місцевого бюджету, але ресурси можуть бути нерівномірно розподілені або недостатні для покриття всіх потреб у допомозі.

2) Нерівномірний доступ до мобільних бригад може бути проблемою, особливо у віддалених або важкодоступних районах.

3) Кадрові проблеми – забезпечення високо кваліфікованого персоналу для мобільних бригад може бути складним завданням. Соціальні працівники та психологи повинні мати не лише відповідну освіту, але й досвід роботи з різними категоріями клієнтів та вміння ефективно працювати в кризових ситуаціях.

4) Культурні та соціальні бар'єри окремих груп населення, які ускладнюють спілкування з фахівцями мобільних бригад та знижують ефективність надання послуг.

5) Робота мобільних бригад може бути пов'язана з ризиком для безпеки, особливо у випадку надання допомоги в кризових чи небезпечних обставинах. Забезпечення безпеки фахівців і клієнтів – надзвичайно важлива задача.

6) Іноді можуть виникати труднощі з ефективною комунікацією між різними членами бригади та з іншими структурами, такими як поліція або медичні установи.

7) Складність координації і управління, особливо якщо бригади працюють у великих містах або на великій території.

Вирішення цих проблем вимагає комплексного підходу, який включає в себе не лише фінансову підтримку та професійний розвиток персоналу, але й активне співробітництво з іншими галузями, у тому числі з медичною, правоохоронною та громадською сферами. Тільки таким чином можна забезпечити ефективну та доступну соціально-психологічну допомогу для всіх, хто її потребує.

Висновки. Проведене дослідження досвіду роботи мобільних бригад соціально-психологічної допомоги в Україні показує, що за дев'ять років від початку функціонування мережа МБСПД налічує вже майже півтисячі осередків. Причому, це не лише державні спеціалізовані служби, але й мережа МБСПД, які працюють за підтримки UNFPA, Фонду ООН у галузі народонаселення. Мобільні бригади соціально-психологічної допомоги є інноваційним рішенням у сфері надання соціальних послуг, яке відповідає сучасним викликам та потребам суспільства. Їхній вплив полягає в забезпеченні швидкої, ефективної та індивідуалізованої підтримки для тих, хто потребує допомоги у складних життєвих обставинах, сприяючи тим самим покращенню якості життя та психологічного благополуччя населення. Незважаючи на те, що це нова модель, вона інтенсивно розвивається, прямує до надання всього комплексу послуг, які передбачені законодавством, до міжнародних стандартів і кращих зарубіжних практик вирішення цієї проблеми.

Перспективами подальших досліджень є аналіз методичного забезпечення діяльності цієї спеціалізованої служби, його уніфікація, вивчення питань взаємодії з іншими суб'єктами з допомоги жертвам домашнього насильства чи з попередження цього ганебного явища.

Література

1. Забезпечення діяльності мобільних бригад соціально-психологічної допомоги як спеціалізованих служб підтримки постраждалих осіб від домашнього насильства: метод. посіб. Київ, 190 с.
2. Методичні рекомендації щодо діяльності мобільних бригад соціально-психологічної допомоги учасникам бойових дій АТО/ООС та членам їх родин. / авт.: Г. Б. Скіпальська, Н. М. Цветкова, О. В. Файдюк. Київ: Видавництво КІМ, 2021. 28 с.
3. Мобільна бригада соціально-психологічної допомоги постраждалим від домашнього насильства: особливості створення і забезпечення роботи: метод. посіб. Київ: Фонд народонаселення ООН, 2020.
4. Про затвердження Типового положення про мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі: постанова Кабінету міністрів України від 22 серпня 2018 р. №654. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.02.2024).
5. Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі: постанова Кабінету міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 658. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.02.2024).
6. Block, K., Nasr, H., Vaughan, C. & Alsaraf, S. (2019). What responses, approaches to treatment, and other supports are effective in assisting refugees who have experienced sexual and gender-based violence. IRiS Working paper series, 30.

References

1. (2020). Zabezpechennia diialnosti mobilnykh bryhad sotsialno-psykholohichnoi dopomohy yak spetsializovanykh sluzhb pidtrymky postrazhdalykh osib vid domashnoho nasylstva [Ensuring the activity of mobile teams of social and psychological assistance as specialized support services for victims of domestic violence]. Kyiv [in Ukrainian].
2. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo diialnosti mobilnykh bryhad sotsialno-psykholohichnoi dopomohy uchasnykam boiovykh dii ATO/OOS ta chlenam yikh rodyn [Methodological recommendations regarding the activity of mobile brigades of social and psychological assistance to the participants of ATO/OOS hostilities and their family members]. (H.B. Skipalska, N.M. Tsvietkova, O.V. Faidiuk (Ed)). Kyiv: Vydavnytstvo KIM [in Ukrainian].
3. (2020). Mobilna bryhada sotsialno-psykholohichnoi dopomohy postrazhdalym vid domashnoho nasylstva: osoblyvosti stvorennia i zabezpechennia roboty [Mobile team of socio-psychological assistance to victims of domestic violence: peculiarities of creation and provision of work]. Kyiv: Fond narodonaselennia OON [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia Typovoho polozhennia pro mobilnu bryhadu sotsialno-psykholohichnoi dopomohy osobam, yaki postrazhdaly vid domashnoho nasylstva ta/abo nasylstva za oznakoiu stati [On the approval of the Standard Regulation on the mobile brigade of social and psychological assistance to persons who have suffered from domestic violence and/or gender-based violence]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2018-%D0%BF#Text> (data zvmennia: 20.02.2024) [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Poriadku vzaiemodii subiektiv, shcho zdiisniuiut zakhody u sferi zapobihannia ta protydii domashnomu nasylstvu i nasylstvu za oznakoiu stati [On the approval of the Procedure for the interaction of entities carrying out measures in the field of prevention and counteraction of domestic violence and gender-based violence]: postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 22 serpnia 2018 r. № 658. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/658-2018-%D0%BF#Text> (data zvmennia: 21.02.2024) [in Ukrainian].
6. Block, K., Nasr, H., Vaughan, C. & Alsaraf, S. (2019). What responses, approaches to treatment, and other supports are effective in assisting refugees who have experienced sexual and gender-based violence. IRiS Working paper series, 30 [in English].

Lisovets O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

**MOBILE BRIGADE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE
AS AN INNOVATIVE SPECIALIZED SOCIAL SERVICE**

The article examines the problem of introducing innovative approaches into the practice of social work on the example of a mobile team of social and psychological assistance. The purpose of the article is to study the practice of implementation and functioning of this innovative service in the sphere of social work of Ukraine.

The mobile brigade of social and psychological assistance is characterized as a specialized social support service for persons who have suffered from domestic violence and/or gender-based violence. It was determined that this service is being formed to provide social and psychological assistance to the affected persons during departures, in particular, social services with: counseling; crisis and emergency intervention; social prevention according to their needs. The main forms and methods of its work are defined as: identification of victims of violence; drawing up a safety plan for the injured person; remote counseling and remote support; case management; individual and group work; arranging referrals for assistance to other service providers.

It was found out that the idea of creating the MBSPD has been implemented in Ukraine since 2015 and is a response to the armed conflict in the east of Ukraine and the increase in the number of cases of violence. Today, there are more than 300 public services in Ukraine and more than 100 that were created with the support of UNFPA, the United Nations Population Fund.

The main advantages of the service and the problems and obstacles that stand in the way of the development of mobile teams of social and psychological assistance in Ukraine are analyzed.

Key words: social work, social services, specialized social service, mobile team, social and psychological assistance, mobile team of social and psychological assistance, domestic violence, violence prevention.

УДК 784:[37.017.4+172.15]:373.3(510)
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-135-141

Бухнієва О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
bukhnievaolena@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9997-5796

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА
У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ УЧНІВ У КНР**

У статті проаналізовано досвід національно-патріотичного виховання у КНР. Наведено сучасний стан проблеми патріотичного виховання засобами вокального мистецтва в КНР на основі аналізу праць китайських педагогів, які досліджують особливості педагогічного потенціалу вокального виконання у вирішенні завдання патріотичного виховання сучасної молоді, зокрема молодших школярів в загальноосвітніх закладах. Доповнюються розробки вітчизняних вчених про роль вокального мистецтва у вихованні учнів нового тисячоліття патріотами. Визначено, що китайські і українські вчені сьогодні досліджують різні аспекти патріотичного виховання молодших школярів, але проблема потребує подальших розробок в цьому напрямі. У статті акцентовано, що нинішнє патріотичне виховання в китайських загальноосвітніх школах засноване на традиційній моделі очного навчання. Цифрова трансформація загальної освіти відкриває більше можливостей для учнів та вчителів, але також створює певні проблеми у патріотичному вихованні. Підкреслюється, що значну роль у вихованні патріотів засобами вокального мистецтва грає керівник хору, який зобов'язаний не тільки професійно поєднувати різні методичні прийоми у навчанні дітей вокалу, а й захоплювати кожну дитину музикою так, щоб вона викликала в ньому емоції та спонукала роздумувати. Це можливе лише в тому випадку, якщо у дітей сформована потреба у спілкуванні з вокальною музикою. Для цього необхідно створювати та підтримувати особливу живу та радісну атмосферу під час занять, щоб кожна дитина відчувала радість від власних досягнень та відчувала свою значну роль у загальному успіху колективу, який виконує дуже важливу місію у спільній справі патріотичного згуртування нації силою мистецтва. Визначено, що включення творів видатних діячів минулого до плану музичних занять не тільки допоможе збагатити знання учнів про історію становлення співочої культури країни, а й викликатиме прагнення дбайливо зберігати та розвивати традиції, що у результаті служить справі виховання високого почуття любові до батьківщини, поваги до її минулого, відповідальності за її сьогодення та майбутнє.

Ключові слова: патріотичне виховання, вокальна музика, загальноосвітня школа, вплив національних китайських традицій.

Постановка проблеми. Патріотичне виховання підростаючого покоління є одним із пріоритетних напрямів сучасної виховної та освітньої роботи школи в КНР, тому питання про грамотну організацію процесу патріотичного виховання молоді різного віку, виявлення педагогічного потенціалу засобів та створення умов для даної роботи викликають закономірний професійний інтерес дослідників та педагогів-практиків. Оскільки мистецтво здатне всебічно впливати на людину, важливо при цьому забезпечувати гармонію емоцій та почуттів, що породжуються музикою, з

емоціями пізнання. Саме музичне, у тому числі вокальне, мистецтво має здатність яскравого та достовірного вираження ідеї патріотизму, закладеної творцями твору та розкривається через художні образи, які впливають на емоційно-чуттєвий світ виконавця та слухача за допомогою мелодії та тексту. Тому дослідницької уваги вимагають питання, пов'язані з виявленням теоретичних засад патріотичного виховання учнів засобами вокального мистецтва в КНР, а також характеристикою особливостей процесу організації відповідної виховної роботи в сучасному Китаї.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану проблеми показав, що її актуальність обумовлена протиріччями між: соціальною значимістю патріотичного виховання молоді як одного з пріоритетних напрямів освітньої політики КНР та недостатньою вивченістю педагогічного досвіду КНР, пов'язаного зі специфікою виховання громадян-патріотів у вигляді вокального мистецтва; можливостями вокального мистецтва у патріотичному вихованні молоді та відсутністю досліджень щодо виявлення педагогічного потенціалу вокального мистецтва для здійснення даної виховної роботи; потребу в обґрунтуванні ефективних способів організації процесу патріотичного виховання за допомогою вокального мистецтва в загальноосвітній школі КНР та недоліком наукових положень, що характеризують принципи організації та методи даної виховної роботи; наявністю в педагогічній науці досліджень з питань патріотичного виховання та вокального мистецтва в КНР та відсутністю їх системного теоретичного обґрунтування, що дозволяє виявити найцінніші ідеї китайських учених, що визначають взаємозв'язок патріотичного виховання та вокального мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Китайські вчені сьогодні досліджують різні аспекти проблеми патріотичного виховання молоді: теоретичні та ідеологічні засади патріотичного виховання в Китаї (Бай Цюлін, Ван Вей, Цзян Цземін, Лі Цзюньру та ін.); становлення та розвиток патріотичного виховання в Китаї (Кан Ліін, Лю Хаобо, Чжан Цзіньтао, Ян Лікунь і ін.); організація патріотичного виховання в Китаї у загальноосвітній школі (Ву Люпін і ін.). Також слід зазначити дослідження, які нині проводяться в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, присвячені розгляду ролі і методів патріотичного виховання у сучасному Китаї. У процесі роботи було вивчено наукові роботи китайських дослідників українською мовою з наступних питань: загальні проблеми освіти та виховання в Китаї (У Цюнь, Фу Сяо Ся та ін.); оральне виховання в Китаї (Дунцзян Цзяо, Лін Лю, Чен Чжун-ін та ін.); традиції сімейного виховання (Чжан Чень та ін.); система музичної та вокальної освіти в Китаї та Росії (Хуан Сяньюй, Юй Венью, Ян Бо, Яо Вей та ін.). Дослідники, які займаються питаннями патріотичного виховання молоді у КНР (Лі Цзядао, Цзян Юй Хун, Цин Хе, Чжан Сяо Ін, Чжао Сюй Мей та ін.), приділяють недостатньо уваги педагогічному потенціалу музичного та, зокрема, вокального мистецтва у вихованні громадян-патріотів своєї країни. У цьому плані вокальне мистецтво має великий виховний потенціал [8, с. 37–48].

Формулювання мети статті. Патріотизм, будучи однією з істотних якостей людської особистості, висловлює ціннісні орієнтації, моральну переконаність, світоглядну зрілість, життєву позицію людини. Відмінність концепції даного дослідження полягає в тому, що ми розглядаємо питання патріотичного виховання в Китаї у взаємозв'язку з вокальним мистецтвом, а саме у виявленні педагогічного потенціалу засобів вокального мистецтва для організації та здійснення процесу патріотичного виховання молодших школярів в загальноосвітній школі КНР. Необхідно показати еволюцію ідеї патріотичного виховання учнів засобами вокального мистецтва в Китаї, виділити принципи організації та методи патріотичного виховання учнів засобами вокального мистецтва, простежити основні напрямки розвитку патріотичного виховання учнів засобами вокального мистецтва в КНР.

Виклад основного матеріалу. У 2012 році Сі Цзіньпін у своєму зверненні до китайського народу вказав на пріоритетність виховання патріотизму у підростаючого

покоління як необхідної умови для здійснення «китайської мрії про відродження великої нації» до 2049 року. Таким чином, відповідно до офіційних директив, сьогодні педагогічна робота з виховання патріотів країни проводиться в КНР на всіх щаблях освіти – від дошкільних закладів до вищих навчальних закладів. З 2001 р. кожен третій суботу вересня в КНР оголошено Всенародним днем патріотичного та оборонного виховання. Навчальні програми освітніх установ усіх рівнів передбачають обов'язкову дисципліну «Національна оборона», націлену на формування національного патріотичного учнів. Відповідне законодавство закріплює важливу роль патріотичного виховання для процвітання країни. У жовтні 2017 р. у КНР набув чинності новий закон про патріотичне виховання, що передбачає знання школярами тексту національного гімну, правила його виконання та історію створення [6]. Таким чином, сьогодні в Китаї на державному рівні патріотизм виступає органічною єдністю особистої та соціальної в кожній людині, тісним союзом суспільства та громадянина, важливою запорукою стабільності та процвітання країни та нації. У зв'язку з цим ідеологія державної політики націлена на виховання громадян-патріотів, а сім'я та школа є одними з основних соціальних інститутів, які мають забезпечувати здійснення цього процесу.

У новому документі «Керівні принципи роботи з морального виховання в початкових та середніх школах», випущеному в 2017 р., було розставлено акценти на різних шкільних предметах у плані патріотичного виховання. Було визначено курси або заходи, пов'язані з патріотизмом, які повинна організувати школа в залежності від конкретної ситуації. Крім того, у деяких загальноосвітніх школах додатково відкрили курси з патріотичного виховання відповідно до існуючих місцевих умов. Більшість таких курсів ґрунтуються на місцевих традиціях китайської культури, таких як каліграфія, вирізання з паперу, китайський живопис, національна китайська опера та ін. Однак, оскільки така навчальна програма не включена до навчального плану загальноосвітньої школи, кількість учнів, які можуть брати участь у ній, невелика. У 2012 р. було опубліковано «Експериментальний підручник з китайської традиційної культури для початкових та середніх шкіл», в якому була зроблена впровадження спеціального предмету з традиційної культури в початковій та середній школі, але навчальна програма з цього предмету все ще перебуває на стадії експериментальної розробки.

Окрім організації спеціальних курсів, більшість шкіл воліють проводити в кампусі заходи з патріотичного виховання учнів. Як правило, це відбувається в особливі дні (свята). Крім того, школи проводять різноманітні спільні заходи з місцевими органами влади та організаціями патріотичного виховання. Вищевикладене свідчить про те, що нинішнє патріотичне виховання в китайських загальноосвітніх школах засноване на традиційній моделі очного навчання. Цифрова трансформація загальної освіти з розвитком процесу безперервного оновлення інформаційних технологій все більше впроваджується у загальну освіту. Нові концепції, такі як розумні класи, розумні кампуси та ін., продовжують покращувати результати освіти. Однак більшість технологій розробляється для отримання хороших результатів у навчанні та тестуванні учнів, тоді як у патріотичному вихованні вони використовуються рідко.

Ці проблеми є результатом загальної освіти в Китаї, в якому надто багато уваги приділяють успішності учнів, і протягом тривалого часу нехтують моральним вихованням. Деякі школи та компанії, що займаються цифровими технологіями, спробували вирішити ці проблеми. Вони пропонують такі методи: 1) використовувати існуючу платформу освітніх ресурсів Аньхой для поширення матеріалів, пов'язаних із патріотичним вихованням. Щоб краще здійснити патріотичне виховання учнів, платформа забезпечує цільове патріотичне виховання у різних формах відповідно до психологічних особливостей учнів: відео, музика, комікси, статті тощо [6]; 2) використовувати Big Data для керування переглядом інформації учнями в Інтернеті; 3) використовувати власні медійні засоби задля патріотичного виховання. Власні ЗМІ – це новий метод масової комунікації, народжений з розвитком інформаційних технологій. На відміну від

традиційної моделі ЗМІ, його актуальність та зручність вищі, а також він більш популярний серед молоді. Це також забезпечує нову платформу для виховання патріотизму.

Оскільки вокальне мистецтво – це масовий вид творчості, навчання дітей співу є оптимальним способом їхнього придбання до рідної культури. Як наголошує у своєму дослідженні Цін Цін. На уроках вокалу педагог повинен у комплексі вирішувати наступні завдання через грамотний підбір репертуару: розвивати естетичні почуття учнів; мотивувати до участі у творчому житті рідного міста чи селища; виховувати почуття любові та поваги до малої батьківщини та до країни, що у результаті сприятиме формуванню патріотичних почуттів та якостей у учнів. На думку вченого, найкращим середовищем для патріотичного виховання школярів є творча атмосфера, яку створює вокальний колектив. Таке середовище включає людей, об'єднаних спільною улюбленою справою, допомагає створювати атмосферу дружби та взаємопідтримки, викликає прагнення спільно добиватися поставленої мети, що в результаті допомагає дитині соціалізуватися в колективі [7].

Дослідник Лю Дзінь вважає, що ефективність вирішення виховних завдань на уроках вокалу багато в чому визначається правильним підбором репертуару. При цьому педагог повинен враховувати ступінь складності матеріалу, орієнтуватися на здібності своїх учнів та рівень підготовленості. Патріотичне виховання неможливо відокремити від морального та естетичного на уроках вокалу, тому що музика формує емоційну чуйність, допомагає розвивати художній смак, вчить цінувати прекрасне, розуміти та поважати духовне багатство рідної країни, розширює музичний кругозір учнів через знайомство з творчістю видатних митців, які зробили неоціненний внесок у розвиток музичної освіти Китаю [4].

Справжні патріоти, на думку Чжао Фейлун, повинні знати, поважати, любити духовну спадщину своєї країни та пишатися нею. Чжао Фейлун підкреслює, що співоче мистецтво Китаю має багату багатовікову історію, але лише на початку ХХ ст. воно перестає бути екзотичним для європейців. Всі національні вокальні школи (німецька, французька та ін.) пройшли шлях освоєння італійського бельканто. Специфіка китайської вокальної школи полягає в тому, що мистецтво співу з багатьох історичних причин довго перебувало в замкнутому культурному просторі і лише в минулому столітті здійснило прорив у центр світових художніх досягнень. Першою людиною, яка присвятила свою діяльність організації вокального виконавства в Китаї, був Баочень (1907–1979), який написав безліч пісень і переклав низку іноземних пісень китайською мовою. В історії музичної освіти Китаю та розвитку вокального мистецтва велику роль також відіграла педагог шанхайського державного музичного училища Чжоу Шуань (1894–1974). Її професійні заслуги важко переоцінити: вона переклала китайською мовою багато шедеврів світової музичної культури, писала романи та пісні рідною мовою, активно концертувала та організовувала виступи педагогів та студентів. У першій половині ХХ ст. кількість сольних виступів була невеликою, тому організаторська діяльність Чжоу Шуань зробила вагомий внесок у справу розвитку музичної освіти в Китаї. Серед найвідоміших творів Чжоу Шуань, присвячених Батьківщині – «Бути оптимістом», «Колискова», «Пісня ткача», «Вистояти до кінця», «Не може підкорити», «Ранок», «Широкі небо та земля». Активним розповсюджувачем китайського бельканто став баритон, вокальний педагог і композитор Іншанен (1902–1973), який, як і вищеназвані педагоги-просвітники, належить до старшого покоління вокальних педагогів у Китаї. Як підкреслює Чжао Фейлун, включення творів великих педагогів минулого до плану музичних занять не лише допоможе збагатити знання учнів про історію становлення співочої культури країни, а й викликати прагнення дбайливо зберігати та розвивати співочі традиції, що в результаті служить справі виховання високого почуття любові до Батьківщини, поваги до її минулого, відповідальності за її сьогодення та майбутнє [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Резюмуючи викладене вище, слід зазначити, що педагогічний потенціал вокальної освіти в патріотичному вихованні учнів визнається всіма китайськими вченими, результати досліджень яких послужили матеріалом для цієї статті. Виділимо головні моменти, які акцентуються дослідниками у виховній роботі: – використання потенціалу старовинної народної музики Китаю для прищеплення любові до національних музичних традицій та духовної спадщини китайського народу; – ретельний підбір пісенного репертуару патріотичної спрямованості, що дозволяє в комплексі вирішувати виховні завдання, поєднуючи патріотичне виховання з моральним та естетичним; – використання розвиваючого та виховного потенціалу вокального колективу, створення на заняттях атмосфери творчої активності, захопленості спільною справою, взаємодопомоги та відповідальності за загальний успіх; знайомств історією становлення вокального мистецтва в Китаї, просвітницькою діяльністю видатних музикантів та виконавців, які зробили свій внесок у розвиток музичної освіти в країні; – організація концертних виступів учнів, щоб кожен відчув себе відповідальним за спільну справу, а також відчув радість від особистих досягнень; -постійне вдосконалення рівня професійної підготовки педагогів вокалу та керівників хорових колективів.

Китайські вчені єдині на думці, що вокальне мистецтво допомагає здійснювати патріотичне виховання за допомогою колективного співу, в ході якого створюється особливе сприятливе середовище, де учні долучаються до національних музичних традицій, навчаються бути відповідальними та уважними один до одного, любити свою країну і малу батьківщину, цінувати життя та людське спілкування, прислухатися до своїх почуттів та почуттів інших людей, відчувати національну гордість, що у результаті створює благодатний ґрунт для формування патріотичних якостей.

Література

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх вчителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 19 с.
2. Баженов В. Г., Пономарьов О. С., Романовський О. Г. Виховання патріотизму майбутніх керівників. *Вісник Харків. держ. політехн. ун-ту*. Харків, 1998. Вип. 22. С. 100–104.
3. Бех І. Патріотизм у вимірі сучасного виховання. Київ: Освіта. 2015. С. 4.
4. Ван Личунь, Чжао Хун, Чжан Хонгян, Лун Жунся. Університети здійснюють інноваційне викладання культури традиційних свят. *Чуаньшань*, 2009. №3. С. 221–224.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для освітян, вихователів, молоді та батьків. *Полтавський вісник*. Полтава, 1994. 191 с.
6. Мкртчян О. А. Формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 33. Т. 2. С. 247–258.
7. Чжан Лісін Особливості організації дошкільного виховання у КНР. *Дошкільне виховання*. 2009. № 12. С. 95–104.
8. Шевченко Г. П., Рашидова С. С. Духовні основи патріотичного виховання: монографія. Луганськ: Ноулідж, 2012. 197 с.

References

1. Anikina, T.O. (1993). Patriotychne vykhovannya maybutnikh vchyteliv muzyky zasobamy khudozhn'oho krayeznavstva [Patriotic education of future music teachers by means of artistic local history]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bazhenov, V.H., Ponomar'ov, O.S. & Romanovs'kyi, O.H. (1998). Vykhovannya patriotyzmu maybutnikh kerivnykiv [Education of patriotism of future leaders]. *Visnyk Kharkiv. derzh. politekhn. un-tu – Visnyk Kharkiv. state polytechnic university*. Issue 22. P. 100–104. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Bekh, I. (2015). Patriotyzm u vymiri suchasnoho vykhovannya [Patriotism in terms of modern education]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

4. Van, Lychun', Chzhao, Khun, Chzhan, Khonhyan & Lun, Zhunsya. (2009). *Universytety zdiysnyuyut' innovatsiyne vykladannya kul'tury tradytsiynykh svyat* [Universities carry out innovative teaching of the culture of traditional holidays]. Chuan'shan. No 3. P. 221–224 [in Ukrainian].
5. Vashchenko, H. (1994). *Vykhovnyy ideal* [An educational ideal]. *Poltavs'kyi visnyk – Poltava Herald*. Poltava [in Ukrainian].
6. Mkrtchyan, O.A. (2020). Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do profesiynoyi diyal'nosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of readiness of future educators for professional activity as a psychological and pedagogical problem]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*. Drohobych: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». Issue 33. Vol. 2. P. 247–258 [in Ukrainian].
7. Chzhan, Lisin. (2009). Osoblyvosti orhanizatsiyi doshkil'noho vykhovannya u KNR [Peculiarities of the organization of preschool education in the People's Republic of China]. *Doshkil'ne vykhovannya – Preschool education*. No 12. P. 95–104 [in Ukrainian].
8. Shevchenko, H.P. & Rashydova, S.S. (2012). *Dukhovni osnovy patriotychnoho vykhovannya* [Spiritual foundations of patriotic education]. Luhans'k: Noulidzh [in Ukrainian].

Bukhniyeva O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Music and Fine Arts
Izmail State Humanitarian University
bukhnievaolena@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9997-5796

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF VOCAL ART IN PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS IN THE CHINA

The article analyzes the experience of national-patriotic education in the People's Republic of China. The present state of the problem of patriotic education by means of vocal art in the People's Republic of China is presented based on the analysis of the works of Chinese teachers who investigate the peculiarities of the pedagogical potential of vocal performance in solving the task of patriotic education of modern youth, in particular, younger schoolchildren in secondary schools. The developments of domestic scientists on the role of vocal art in the education of students of the new millennium by patriots are supplemented. It was determined that Chinese and Ukrainian scientists are currently researching various aspects of patriotic education of younger schoolchildren, but the problem needs further development in this direction. The article emphasizes that the current patriotic education in Chinese secondary schools is based on the traditional model of face-to-face education. The digital transformation of general education opens up more opportunities for students and teachers, but also creates certain problems in patriotic education. According to the researchers, a significant role in the education of patriots by means of vocal art is played by the choir director, who is obliged not only to professionally combine various methodological techniques in teaching children to sing, but also to captivate each child with music so that it evokes emotions in him and encourages him to think. This is possible only if children have developed a need for communication with vocal music. For this, it is necessary to create and maintain a special lively and joyful atmosphere during classes, so that each child feels the joy of his own achievements and feels his significant role in the overall success of the team, which performs a very important mission in the common cause of patriotic unity of the nation through the power of art. It is emphasized that the inclusion of the works of outstanding figures of the past in the plan of musical lessons will not only help to enrich the knowledge of students about

the history of the formation of the country's singing culture, but will also cause a desire to carefully preserve and develop traditions, which, as a result, serves the purpose of cultivating a high sense of love for the homeland, respect for its past, responsibility for its present and future.

Key words: patriotic education, vocal music, comprehensive school, influence of national Chinese traditions.

УДК 005.334:37

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-142-153

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-5548

ОСВІТНІ РИЗИКИ В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ

У статті досліджується новий напрям управлінської практики та досліджень у сфері освіти в Україні – ризик-менеджмент. Висвітлено важливість впровадження ризик-орієнтованого підходу при впровадженні системи управління якістю в закладах освіти. Встановлено, що ризик є необхідною та об'єктивною складовою будь-якого управлінського рішення через те, що невизначеність є неодмінною характеристикою умов управління.

Узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння сутності та проявів ризиків у сфері освіти. Виявлено та проаналізовано головні різновиди освітніх ризиків, які можуть виникати у процесі функціонування закладів освіти.

Виокремлено та схарактеризовано фактори, які впливають на виникнення ризиків в закладах освіти. Автором проведено аналіз зовнішніх ризиків, які мають вплив на функціонування та розвиток закладів освіти в Україні. Також виконана систематизація та структурування внутрішніх ризиків, що виникають під час операційних процесів у діяльності цих закладів. Розглянуті управлінські процеси освітніх організацій як основні джерела формування ризиків. Підкреслено, що виникнення внутрішніх ризиків обумовлюється іміджем закладу освіти, його фінансовою стабільністю, організаційною структурою, кадровим потенціалом та професійними ризиками викладачів.

Встановлено, що управління ризиками в освітньому закладі включає в себе вибір стратегії поведінки менеджера освіти в умовах невизначеності. Також відзначено, що цей процес передбачає ідентифікацію ризиків, якісну та кількісну їх оцінку, визначення критичних ризиків та розробку плану реагування на них. Тобто, основне завдання менеджера полягає не в уникненні ризику загалом, а в обдуманому виборі рішень, пов'язаних з ризиком, на підставі об'єктивних критеріїв. Управління ризиком має бути спрямоване не лише на поточні завдання та тактичні вирішення, але й на створення надійної основи для ефективної діяльності закладу освіти у майбутньому.

Ключові слова: освітні ризики, класифікація ризиків, заклад освіти, управління ризиками, ризикоутворюючі фактори.

Постановка проблеми. Аналіз та об'єктивне оцінювання досягнень у галузі освіти за останні роки, враховуючи значущі зміни у всіх сферах суспільного життя та умови, в яких відбуваються реформи, є важливою частиною процесу розвитку національної системи освіти. Такий критичний підхід допомагає зменшити ризики та вирішити актуальні проблеми, які виникають у процесі реформування освіти. Цей підхід має безпосереднє застосування до реформи загальної середньої освіти, зокрема в контексті впровадження Концепції «Нова українська школа», яку затвердив Уряд на період до 2029 року [10].

У сучасному освітньому контексті в Україні навчальні заклади стали повноцінними учасниками ринкової економіки, наділені правом самостійно визначати свої

стратегії розвитку, цілі та методи їх досягнення. Громадське суспільство висуває більш високі вимоги до якості освіти випускників, що призводить до кардинального оновлення навчальних технологій. Організаційно-економічні умови функціонування закладів освіти стрімко змінюються, і супроводжуються загостреною конкуренцією на ринку освітніх послуг. Вирішення завдань адаптації, виживання і прогресування в модернізованих умовах ставить перед освітніми організаціями завдання не лише відстежувати ситуацію на ринку освітніх послуг та аналізувати своє положення на ньому, але й застосовувати методи прогнозування розвитку ринку, враховувати ризики і розробляти альтернативні стратегії відповідно до змін зовнішнього середовища.

У ситуаціях, коли невизначеність зовнішніх та внутрішніх факторів стає характерною для будь-якої організації, управління ризиками стає особливо важливою проблемою. З урахуванням розвитку соціально-економічних процесів, духовного відродження та реформ в освітній галузі, а також модернізації існуючих та створення нових закладів освіти, виникає необхідність у розробці сучасних моделей управління освітніми установами на основі принципів ризик-менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В управлінській практиці зазвичай можливий ризик, який, в певній мірі, впливає на всі аспекти та сфери діяльності зовнішнього та внутрішнього середовища освітніх установ. Результати останніх досліджень і наукових публікацій в цій області свідчать про важливий внесок учених, як українських, так і зарубіжних, у розв'язання проблем ризик-менеджменту (Н. Атапіна, В. Гранатуров, Д. Галай, В. Глуценко, А. Дамодаран, Ю. Денисова, О. Денисюк, А. Заман, А. Григорович, А. Кемпф, К. Кюхнер, Н. Макарова, Р. Марк, Г. Монахан, К. Мослер, І. Посохов, Д. Стеченко, Д. Хесс, К. Хомбург, Н. Черненко, Ф. Шмідт, Г. Скрадін).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні підходів до визначення сутності поняття освітніх ризиків та їх класифікації.

Виклад основного матеріалу. Управління ризиками стало одним із провідних напрямів у дослідженнях системи освіти та її реформування. В умовах постійних змін в освітній галузі управління ризиками надає можливість передбачати та запобігати негативним подіям, сприяючи досягненню довгострокових цілей розвитку закладів освіти. Управління ризиками є неперервним процесом, який охоплює всі аспекти діяльності закладу освіти, зокрема використовується при розробці стратегічних програм розвитку та визначенні подій, що можуть впливати на його функціонування. Результати цієї діяльності гарантують досягнення цілей, мінімізуючи організаційні ризики та загрози для репутації.

Для ясного розуміння ризиків та викликів, що виникають у процесі реформування освітньої галузі, необхідно розглянути поняття ризику як явища. У довідково-енциклопедичній літературі термін «ризик» інтерпретується різноманітно, оскільки серед науковців існує відсутність єдиного розуміння цього поняття. Два основні підходи до його визначення часто висвітлюються в літературі. Перший підхід акцентує увагу на відхиленні від запланованих (очікуваних) результатів, тоді як другий фокусується на понятті ризику як загрози чи небезпеки, які можуть виникнути в процесі функціонування закладу освіти.

Особливості досліджуваної теми ведуть до тенденції віддавати перевагу першому підходу, оскільки відхилення у сфері освіти може призводити як до позитивних, так і негативних наслідків, що визначено результатами численних наукових досліджень. Таким чином, ризик – це відхилення від запланованих/очікуваних результатів з ймовірністю настання сприятливого/несприятливого результату. У контексті невизначеності ризик характеризується прийняттям рішення при відсутності повної впевненості в його наслідках.

Розглянемо різні підходи щодо сутності поняття «освітній ризик», які також характеризуються неоднозначністю. Так, у довідковій літературі освітній ризик трактується як:

- діяльність закладу освіти, пов'язана з подоланням невизначеності ситуації

неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити вірогідність досягнення ймовірного результату, невдачі або відхилення від поставленої освітньої мети [5, с.320].

- спосіб дій закладу освіти в умовах невизначеності, що призводить, у кінцевому результаті, до переваги успіху над невдачею [9, с. 405].

У наукових розвідках Т. Клочкової освітній ризик розглядається як «подія або група споріднених випадкових подій, що завдають збитку закладу освіти, який володіє даним ризиком» [7, с.32].

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних науковців [6, с. 24]. про те, що освітні ризики «можуть не нести прямих фінансових втрат, а більше проявляються як загрози таких втрат у довгостроковому періоді». При цьому велика роль належить ризик-менеджменту на різних рівнях в освіті (закладу освіти, регіону, підгалузі, галузі освіти в цілому), основне завдання якого полягає у зниженні ймовірності ризиків та мінімізації можливих втрат.

З метою оптимізації процесу прийняття управлінських рішень, які б забезпечували розв'язання вищевказаного завдання, керівники мають орієнтуватися в різноманітності ризиків, що можуть мати місце у процесі функціонування закладів освіти.

Нам імпонує інтерпретація ризиків, ініційована вітчизняними науковцями (рис.1.1) [8]:



Рис. 1.1. Класифікація ризиків (автори Корж Н. В., Соколовська В. В.)

Ментальні ризики виражають собою неприйняття суспільством вивчення й усвідомлення нових аспектів діяльності через зміну традиційних алгоритмів і процесів у різних галузях. В освітній сфері, наприклад, такі ризики можуть проявлятися у впровадженні 12-бальної системи оцінювання, здійсненні зовнішнього незалежного оцінювання, збільшенні тривалості навчання в загальноосвітніх школах до 12 років та оптимізації (скороченні) шкільної мережі через створення опорних шкіл.

Серед соціальних ризиків, що зафіксовані науковцями, виділяються наступні:

- спротив та небажання вчителів адаптуватися до змін, освоювати нові методи викладання, неприйняття інноваційних підходів у вдосконаленні педагогічного процесу (реформа «Нова українська школа» передбачає впровадження парадигми партнерських відносин між усіма учасниками педагогічного процесу);

- зволікання батьків із оцінкою якості освітніх послуг, недостатній рівень мотивації в учнів для засвоєння навчального матеріалу;
- низький рівень інформованості взаємодіючих осіб освітнього процесу щодо модифікації освітньої галузі та відсутність готовності у керівників щодо впровадження змін згідно нових стандартів освіти.

Виникнення *професійних ризиків* обумовлено існуванням конфліктів: між орієнтацією закладів освіти на інноваційний розвиток та обмеженими матеріальними, фінансовими та кадровими ресурсами, що спрямовуються на досягнення стратегічних цілей; між зростанням обсягу науково-методичної роботи вчителів та системою стимулювання; між вимогами до науково-дослідної та методичної роботи вчителів на рівні країни та існуючими можливостями для їх реалізації; між існуючими стереотипами викладацької діяльності та потребою у пошуку можливостей впровадження інноваційних підходів.

Фінансово-економічні ризики виникають унаслідок відсутності чітко визначеної системи фінансування освітніх закладів. Це потребує формування бюджету та фінансового плану через визначення грошових ресурсів та їх розподілу між структурними підрозділами організації, а також визначення стратегій залучення коштів та оцінювання фінансового потенціалу навчального закладу.

Управлінські ризики проявляються у неготовності керівників до впровадження змін у функціонування освітніх закладів, відсутності достатнього рівня знань та навичок для реалізації реформ, бажання модифікувати традиційні методи та форми роботи. Ця ситуація може бути інтерпретована браком чітко вибудованого комунікативного процесу між державними та місцевими управлінськими органами освіти, який би забезпечував своєчасну інформацію керівників щодо впровадження нових підходів в освітній політиці.

Ризик нестачі кваліфікованого педагогічного персоналу характеризується невідповідністю кадрової політики стратегічним цілям розвитку закладу освіти; відсутністю належного рівня практичного досвіду персоналу; браком належного фінансування для організації навчання та проходження курсів підвищення кваліфікації співробітників [5].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу класифікація освітніх ризиків, запропонована О. Денисюк та Н. Титаренко (рис. 1.2) [2, с. 70–80].

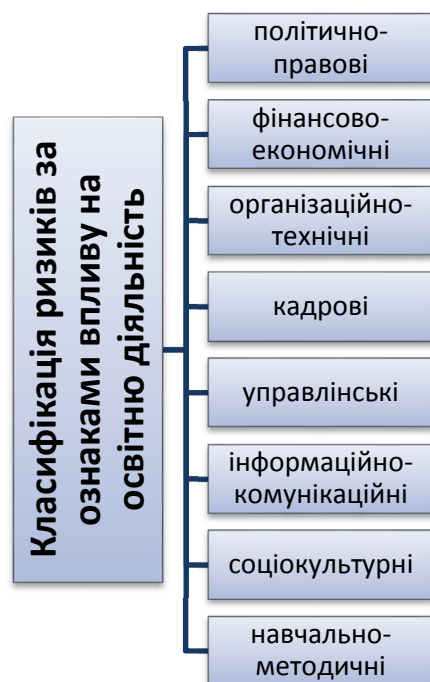


Рис. 1.2. Класифікація ризиків за ознаками впливу на освітню діяльність

Розглянемо більш детально кожну групу освітніх ризиків.

Під *політично-правовими ризиками* розуміються ризики, що обумовлюються перетвореннями у політиці та нормативно-правовому законодавстві в галузі освіти. Це охоплює законодавчу базу галузі освіти, концептуальні документи, укази Президента України, рішення Кабінету Міністрів України, директиви Міністерства освіти та науки України, органи управління та структурні підрозділи системи освіти, заклади освіти і форми навчання, а також кадрові питання, організацію освітнього процесу та діловодство. Це також враховує можливі зміни у політичному курсі та пріоритетах на рівнях уряду, регіону та місцевого самоврядування. До даної групи ризиків належать: можливі загрози внаслідок зміни державної освітньої політики включають ризики щодо стабільності інвестицій в освіту, а також можливість змін у вимогах до навчальних програм та методик. У разі реалізації державної політики на регіональному і місцевому рівнях, існує загроза недостатнього фінансування або неефективного впровадження програм, що може призвести до недоліків у якості освіти та нерівності в доступі до неї. Зміни в законодавстві, які регулюють діяльність освітніх закладів, можуть викликати ризики у формі потреби в адаптації до нових вимог, а також у втраті стабільності управління та фінансування.

Політичний ризик трактується як нестабільність внутрішньо-політичної ситуації держави, яка може впливати на результати діяльності освітніх закладів та призводити до збільшення фінансового ризику. Нестабільність політичної ситуації в конкретному регіоні, зокрема внаслідок військових дій, може суттєво впливати на діяльність освітніх закладів.

Правовий ризик характеризується недостатньою захищеністю установи перед законом або можливими помилками в її правовій діяльності, які можуть виникнути під час здійснення її діяльності, включаючи аспекти, пов'язані з людським чинником. Цей ризик передбачає можливість відсутності адекватного правового регулювання або зміни положень законів та/або інших нормативно-правових актів, що може призвести до виникнення ризику або збитків. Формування і підтримка нормативно-правової бази вважаються основою для забезпечення правового забезпечення управління та досягнення ефективної діяльності систем управління. У цьому контексті правові норми відіграють ключову роль у моделюванні систем управління та формуванні й формалізації їх функціональних, організаційних та інформаційних структур [12, с. 44–45].

Друга група ризиків – *фінансово-економічні* передбачають процес залучення коштів для забезпечення функціонування освітніх установ. Це включає формування бюджету та фінансового плану, розподіл грошових ресурсів між структурними підрозділами організації, визначення пріоритетних напрямків привертання фінансування та оцінку фінансового потенціалу навчального закладу [2].

Дані ризики включають в себе такі аспекти, як загальна економічна ситуація в країні, інвестиційний клімат, можливість недостатнього бюджетного фінансування (розподіл та напрямок бюджетних коштів, обсяги освітньої субвенції, визначення пріоритетів у галузі освіти) та недосконалість механізмів привертання партнерських коштів (гранти, спонсорські внески тощо). Ці ризики є актуальними для як державних, так і недержавних навчальних закладів.

Фінансово-економічні ризики, які впливають на заклади освіти різних форм власності, характеризуються наступними економічними особливостями.

Суперечливість – виявляється в конфлікті об'єктивно існуючих ризикованих дій та суб'єктивної оцінки. Враховуючи те, що один менеджер може вважати певні дії ризикованими при виборі, інші можуть вважати їх обережними та вільними від ризику, або навпаки.

Альтернативність – передбачає обов'язковий вибір одного з двох або кількох можливих варіантів рішень чи дій. Ступінь складності альтернативності визначається конкретним змістом ситуації ризику. Ризик є інструментом для зменшення невизначеності, яка виникає через недостатність інформації та відсутність однозначності.

Невизначеність – виявляється в результаті відсутності правдивої інформації та однозначності, може бути знята за допомогою ризику як інструменту. Враховуючи важливість властивості ризику, акцентування уваги на цьому аспекті відіграє ключову роль в оптимізації процесів управління та регулювання. Ігнорування об'єктивних та суб'єктивних джерел невизначеності може призвести до серйозних наслідків, таких як неспроможність адаптуватися до змін у внутрішньому або зовнішньому середовищі, втрата конкурентоспроможності або навіть фінансові втрати. Зазначимо, що мета не полягає в повному усуненні впливу факторів невизначеності, що є майже неможливим на практиці, а в урахуванні ризику для раціонального вибору альтернатив [12, с. 44–45].

Фактори, що призводять до економічних ризиків, розподіляються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні фактори не залежать від конкретного закладу освіти, діяльність якого повинна будуватися у такий спосіб, щоб послаблювати їх вплив та використовувати сприятливі можливості для налагоджування своєї діяльності. Зовнішні фактори створюють ризики прямого та непрямого впливу.

Згідно з першою групою ризиків, варто приділяти увагу непередбаченим діям державних органів, нестабільності економічної політики, непередбаченим діям конкурентів, а також революційним стрибкам в науково-технічному прогресі та іншим подібним ситуаціям. Ці чинники можуть суттєво вплинути на управління та регулювання, тому необхідно мати стратегії протидії таким ризикам, включаючи розвиток гнучких планів дій та механізмів швидкої реакції на зміни. Щодо другої групи ризиків, слід враховувати нестабільність політичних і соціальних умов, непередбачені зміни в галузі підприємницької діяльності, міжнародні зміни та стихійні сили. Ці фактори можуть призвести до несподіваних перешкод та викликів, тому важливо розвивати стратегії ризик-менеджменту, які дозволять адаптуватися до змін у соціально-економічному середовищі та ефективно керувати потенційними негативними впливами.

Зовнішні фактори ризику класифікують на фактори безпосереднього та опосередкованого впливу. Перші включають законодавчі та нормативно-правові акти, бюджетну систему, дії органів влади, конкуренцію та інше. До факторів опосередкованого впливу відносяться політичні, економічні, демографічні, соціальні, екологічні та інші зміни, стихійні лиха та міжнародні економічні відносини. Внутрішні фактори, які характеризують конкретну організацію, поділяються на суб'єктивні та об'єктивні. Суб'єктивні включають низьку якість персоналу, недотримання договорів керівництвом, відсутність схильності до ризику серед персоналу. Об'єктивні фактори включають непередбачені зміни в виробничому процесі, впровадження нових технологій, стихійні впливи, недостатність бізнес-інформації та фінансові проблеми усередині фірми. Взагалі, внутрішні фактори можуть включати стратегію розвитку, маркетинг, виробничі потужності, технології, кадри, якість продукції, систему управління та інше. Ці фактори ризику можна контролювати, а їхню дію можна мінімізувати або принаймні зменшити [1, с. 19–20]

Для ефективного розвитку освітнього закладу в умовах швидко змінюваних тенденцій у науці та техніці, керівництво освіти повинно активно враховувати *організаційно-технічні ризики*. Це дозволить закладу утримувати та зміцнювати свою конкурентну позицію на ринку, а також оперативно та адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі, забезпечуючи стабільний розвиток. Рівень технічної недосконалості та можливість виникнення проблем при експлуатації технічних систем і об'єктів визначається організаційним рівнем управління в навчальному закладі, проведенням систематичних профілактичних заходів (регулярна технічна обслуговування обладнання, впровадження заходів безпеки) та можливістю власноруч виконувати ремонт приміщень.

Організаційно-технічні ризики визначаються наступними аспектами: ризиком невідповідності організаційної структури навчального закладу його цілям, завданням і функціям; ризиком недостатнього матеріально-технічного забезпечення закладу

освіти; ризиком невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки.

Кадрові ризики виникають у зв'язку з ефективним використанням потенціалу працівників для досягнення цілей освітнього закладу. Це включає добір і розстановку кадрів, їхнє навчання та розвиток, а також компенсацію за виконану роботу, створення комфортних умов на робочому місці, управління відносинами з профспілками та вирішення трудових конфліктів. Сучасні керівники освіти розуміють важливість кадрової політики, оскільки правильне управління персоналом може забезпечити вагому конкурентну перевагу для закладу на ринку. Грамотно підібраний трудовий колектив, що складається із згуртованих фахівців, може ефективно виконувати важливі завдання, що стоять перед освітнім закладом.

Визначення кадрових ризиків, які подають В. Жуковська та Н. Серафим, полягає в розгляді ймовірності можливих втрат, пов'язаних із використанням трудових ресурсів в організації. Це включає ризик втрат, спричинений недостатньою кваліфікацією працівників, їх низьким рівнем лояльності до підприємства, трагічними подіями серед працівників, нестабільністю кадрового складу організації та можливими змінами у трудовому законодавстві [4, с. 112].

Ряд науковців ототожнює кадрові ризики з ризиками компетенцій персоналу, під якими розуміють «можливість втрат або негативних наслідків прийнятих рішень внаслідок низького рівня компетенцій і недостатньо конструктивної поведінки персоналу, який бере участь у підготовці, прийнятті та реалізації рішень» [11, с. 164].

Основними типами кадрових ризиків, які безпосередньо пов'язані з робочим потенціалом, є посадові, освітньо-кваліфікаційні, технологічні та організаційні ризики. Значна частина таких ризиків відноситься до технологічних, оскільки вони виникають внаслідок порушень внутрішнього контролю та організації, невірної реалізації корпоративних норм у навчальному процесі, невиконання посадових обов'язків, низького рівня кваліфікації, можливих помилок та зловживань у професійній діяльності вчителів/викладачів.

Узагальнюючи напрацювання науковців, Н. Черненко виокремлює наступні ризики:

- ризик падіння професійно-кваліфікаційного рівня персоналу в закладі освіти характеризується усвідомленою, цілеспрямованою діяльністю вчителів щодо підвищення свого ступеня педагогічної компетенції, формування професійно важливих якостей, які б відповідали запитам та потребам суспільства, умовам професійної педагогічної діяльності та програмі індивідуального розвитку. Звідси випливає, що важливою передумовою набуття і збереження професіоналізму в професійній діяльності виступає професійне самовдосконалення педагога.

- ризик плинності кадрів в закладі освіти передбачає якісний і кількісний рух персоналу в межах закладу освіти, який виникає внаслідок невдоволеності працівника умовами праці або незадоволеністю закладу освіти конкретним працівником. Розрізняють внутрішню організаційну плинність, яка спричинена трудовими пересуваннями в межах закладу, та зовнішню, спричинену переміщеннями кадрів між закладами освіти.

- ризик недотримання норм корпоративної культури виявляється у підвищенні ролі людського фактору в організаційному розвитку освітнього закладу. Ступінь непередбачуваності людської поведінки прямо корелює з діапазоном альтернатив для вирішення кадрових завдань і можливих наслідків кожної альтернативи.

- ризик демотивування персоналу закладів освіти характеризується дефіцитом уваги щодо формування сприятливого психологічного клімату у колективі, який забезпечує продуктивну спільну діяльність працівників, побудовану на принципах відкритості та взаємної поваги, що сприяє розкриттю потенціалу кожного вчителя/викладача. Відсутність у закладі освіти нематеріальних методів стимулювання працівників або недостатнє їх використання теж призводять до демотивування працівників.

▪ ризик проявів професійних деструкцій розглядаються як процес руйнування, зміни або деформації психологічної структури вчителя/викладача під час виконання професійної діяльності. Виникнення та прогресування професійних деструкцій призводять до зниження продуктивності педагогічної роботи та негативно впливають на мотивацію й професійну позицію вчителя/викладача [12, с.49-50].

Розрізняють ризики кількісного й якісного характеру. Ризики, пов'язані з кількісним аспектом, виявляються у різноманітних втратах, що виникають через невідповідність фактичної кількості працівників потребам суб'єкта господарювання, і включають наступні аспекти:

- ризики несвоєчасного скорочення персоналу обумовлюються виникненням прихованого безробіття, що має місце у різних структурних підрозділах, потребують додаткових витрат збереження персоналу;

- ризики, пов'язані з відсутністю своєчасного заповнення вільних робочих місць, що може призвести до невикористання можливостей для досягнення максимальних результатів в діяльності внаслідок порушення цілісності та логічності у структурі бізнес-процесів;

- ризики втрати персоналу внаслідок звільнення ключових менеджерів та високого відсотка втрат основного персоналу через неефективну кадрову політику та стратегію управління можуть вимагати додаткових витрат на пошук, навчання та перекваліфікацію нових працівників;

- ризики нерівномірної кількості працівників у різних підрозділах освітньої установи, які безпосередньо обумовлюють ефективність функціонування проєктів. ефективність впровадження нововведень.

До складу якісних кадрових ризиків належать:

- кваліфікаційно-освітній ризик характеризується відсутністю відповідності освіти, професії, кваліфікації працівника займаній посаді та виконуваним обов'язкам;

- посадовий ризик виникає в результаті допущених помилок та недосконалості розробки штатного розкладу, посадових інструкцій, які є несумісними зі змістом та специфікою професійної діяльності;

- ризики відсутності або недостатньої розвиненості у співробітників належних професійних якостей (ділової інтуїції, досвіду роботи на управлінській посаді, інноваційного потенціалу тощо);

- ризики низького рівня сформованості у співробітників необхідних особистісних якостей (інтелектуального потенціалу, комунікаційних здібностей, стресостійкості тощо);

- ризик опору педагогічних працівників нововведенням, обумовлений неготовністю працівників до інновацій, недостатньою поінформованістю щодо сутності та потенційних наслідків нововведення, відсутністю вмотивованості до їх впровадження [3, с. 156].

У наукових розвідках ряду дослідників вагоме значення надається групі управлінських ризиків, до складу якої входять:

- *ризик недостатньо ефективного планування діяльності закладу освіти.* Один із найпоширеніших ризиків, що мають місце в управлінській діяльності керівника. Це пояснюється тим, що жоден заклад освіти не може ефективно функціонувати без належного планування, яке виступає основою для усіх управлінських рішень. Процес управління персоналом, мотивації та контролю в закладі освіти тісно пов'язані з розробкою стратегічних планів. Планування є провідним аспектом для управління персоналом закладу освіти, встановлення ключових цілей, а також необхідних ресурсів для їх досягнення. Крім того, цей процес визначає політику, спрямовану на здобуття та раціональне використання цих ресурсів. На всіх етапах планування діяльності закладу освіти існують ризики, які необхідно враховувати. До них належать ризики стратегії, ризики зовнішнього ділового середовища та конкретні ризики, пов'язані з певним закладом освіти. Аналіз ризиків ускладнюється тим, що вплив

факторів ризику не відбувається послідовно або за чітким порядком їх виникнення, а складається з певного об'єднання та взаємозв'язку.

- *ризик дестабілізації роботи закладу освіти* виявляється в порушенні тайм-менеджменту, трудової дисципліни, ефективного розподілу часу; несумісністю графіків роботи та відпусток. Така ситуація виникає внаслідок недотримання принципів тайм-менеджменту, що забезпечують усвідомлене і відповідальне використання ділового та особистого часу, надає можливість формулювати цілі і реалізовувати їх за мінімальні проміжки часу. Вміння визначати чіткі цілі для себе, планувати дії з врахуванням формулювання завдань та вибору оптимальних рішень, здійснювати самоконтроль та можливість самостійно оцінювати результативність чи неуспішність своїх дій, а також урахування витрат часу та вміння ефективно використовувати всі доступні резерви для управління часом – ці аспекти впливають на оптимальне функціонування освітнього закладу.

- *ризик впровадження інновацій в закладах освіти* передбачає здатність враховувати умови (соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні), що обумовлюють реалізацію нововведень. Соціально-педагогічні умови передбачають дотримання принципів демократизації та гуманізації освітнього процесу й управління ним, що забезпечують розвиток креативності педагогів, учнів, членів адміністрації шляхом залучення їх до експериментально-дослідницької діяльності. Забезпечення організаційно-педагогічних умов можливе при здійсненні належного фінансування інноваційної діяльності закладу; вироблення системи стимулів щодо впровадження педагогічних інновацій; налагодження наукових, юридичних та економічних зв'язків із закладами вищої освіти, інноваційними центрами, фондами, що надають допомогу з реалізації нововведень.

- *ризик неефективного прийняття управлінських рішень* виникає при неприйнятній якості аналізу проблем у закладах освіти, недостатньому прогнозуванні, неоптимальній оптимізації, неадекватному економічному та ресурсному обґрунтуванні. Це може призвести до неефективного вибору альтернативи серед численних варіантів та створення додаткових перешкод для досягнення конкретних цілей. За терміном існування ситуації ризиків у системі ухвалення та втілення управлінських рішень визначають короткотривалі (ризик, що виникають повсякденно у діяльності закладу освіти і характеризуються оперативністю); середньотривалі (ситуаційні ризик, які виникають через певний проміжок часі після моменту ухвалення); довготривалі (ризик, що визначаються тривалістю дій в рамках системи і віддалені у часі від моменту ухвалення та виконання управлінських рішень).

- *ризик неточних (хибних) прогнозів* визначається як некоректне та неефективне використання загальної інформації для передбачення напрямків розвитку закладу освіти та оцінки його характеристик у майбутньому. Прогнозування ризикових ситуацій базується не лише на здатності передбачати й аналізувати можливий розвиток подій, пов'язаних із виконанням функцій закладу освіти, але й на знанні структури та вмінні ідентифікувати самі ризики. Після визначення об'єкта прогнозування стає важливим встановлення його кількісних характеристик, які служать основою для оцінки (опису) його поточного та майбутнього стану [2].

Висновки. Отже, сучасні тенденції у вдосконаленні освітньої системи передбачають потребу в посиленні автономії закладів освіти та встановленні нових стандартів для управлінської діяльності керівників. Забезпечення ефективного управління освітньою організацією в умовах сьогодення є неможливим без кількісно та якісно обґрунтованого управління ризиками, оскільки процеси планування, проектування та організації освітнього процесу, а також інші етапи життєвого циклу, включають значний обсяг потенційних ризиків. Для успішного проведення освітньої діяльності менеджерам важливо враховувати процеси зовнішнього і внутрішнього середовища освітнього закладу, особливо в умовах непередбачуваних змін. Це дозволить їм своєчасно визначати та ефективно управляти ризиками, що виникають у закладах освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні методів управління освітніми ризиками у закладах освіти; вивченні стану управління освітніми ризиками.

Література

1. Балджи М. Д. Економічний ризик та методи його вимірювання. Навчальний посібник. Харків: Промарт, 2015. 300 с. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4367/1/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%20%D0%B9%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D1%96%D1%80%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf>
2. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ). *Освітня аналітика України*. 2021. № 4 (15). С. 76–88. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/01/6_Denyshuk_Ko_415_2021_76_88.pdf
3. Дуднева Ю. Е. Сутність та класифікація кадрових ризиків організацій. *Економіка та суспільство*. Випуск 8. 2017. С. 245–249. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/8_ukr/43.pdf
4. Жуковська В., Серафим Н. Теоретичні аспекти дослідження кадрових ризиків на підприємстві. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Секція Економіка*. 2009. Частина I. Вип. 4 (48). С. 112–118.
5. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Троцьанського, Ю. П. Сурміна. Київ: НАДУ, 2010. 820 с.
6. Каленюк І., Куклін О. Ризик-менеджмент у системі вищої освіти України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Економіка»*. 2015. № 5 (170). С. 23–28.
7. Клочкова Т. І. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10 (44). С. 30–36.
8. Корж Н. В., Соколовська В. В. Ризик-менеджмент у реалізації системи управління якістю закладів вищої освіти. *Держава та регіони. Серія «Економіка та підприємництво»*. 2019. № 4 (109). С. 53–57. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2019/4_2019/11.pdf
9. Мочерний С. В. Економічний енциклопедичний словник: у 2 т. Т. 2. Львів: Світ, 2009. 568 с.
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934>.
11. Хитра О., Андрушко Л. Поняття, фактори і наслідки кадрових ризиків на підприємстві. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2013. № 1 (48). С. 163–167.
12. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент у закладах освіти: навчальний посібник. Одеса: Університет Ушинського, 2020. 116 с.

References

1. Baldzhy, M.D. (2015). Ekonomichnyi ryzyk ta metody yoho vymiryuvannia [Economic risk and methods of its measurement]. 300 p. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4367/1/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%20%D0%B9%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D1%96%D1%80%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf> [in Ukrainian].
2. Denysiuk, O.Ya., Tytarenko, N.V. (2021). Ryzyky ta vyklyky reformuvannia zahalnoi serednoi osvity (NUSh) [Risks and challenges of reforming general secondary education (NUS)]. *Osvitnia analityka Ukrainy – Educational analytics of Ukraine*. No 4(15). P. 76–88. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/01/6_Denyshuk_Ko_415_2021_76_88.pdf

https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/01/6_Denysiuk_Ko_415_2021_76_88.pdf [in Ukrainian].

3. Dudnieva, Yu.E. (2017). Sutnist ta klasyfikatsiia kadrovyykh ryzykiv orhanizatsii [The essence and classification of personnel risks of organizations]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and society*. Issue 8. P. 245–249. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/8_ukr/43.pdf [in Ukrainian].

4. Zhukovska, V. (2009). Teoretychni aspekty doslidzhennia kadrovyykh ryzykiv na pidpriemstvi [Theoretical aspects of personnel risk research at the enterprise]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia – Bulletin of the National University of Water Management and Nature Management*. Part I. Vol. 4 (48). P. 112–118 [in Ukrainian].

5. (2010) Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnogo upravlinnia [Encyclopedic dictionary of public administration]. (Yu.P. Surmin, V.D. Bakumenko, A.M. Mykhnenko others.; under the editorship Yu.V. Kovbasyuk, V.P. Troshchanskyi, Yu.P. Surmin). Kyiv: NADU [in Ukrainian].

6. Kaleniuk, I., Kuklin, O. (2015). Ryzyk-menedzhment u systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Risk management in the higher education system of Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. No 5 (170). P. 23–28 [in Ukrainian].

7. Klochkova, T. I. (2014). Menedzhment ryzykiv u vyshchii osviti: kharakterystyka poniattiino-terminolohichnoho aparatu doslidzhennia [Risk management in higher education: characteristics of the conceptual and terminological apparatus of the study]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. No 10 (44). P. 30–36 [in Ukrainian].

8. Korzh, N.V., Sokolovska, V.V. (2019). Ryzyk-menedzhment u realizatsii systemy upravlinnia yakistiu zakladiv vyshchoi osvity [Risk management in the implementation of the quality management system of higher education institutions]. *Derzhava ta rehiony – State and regions*. No 4 (109). P. 53–57 URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2019/4_2019/11.pdf [in Ukrainian].

9. Mochernyi, S.V. (2009). *Ekonomichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Economic encyclopedic dictionary]. Vol. 2. Lviv: Svit [in Ukrainian].

10. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On the approval of the Concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform "New Ukrainian School" for the period until 2029]: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14.12.2016 No. 988-r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> [in Ukrainian].

11. Khytra, O. & Andrushko, L. (2013). Poniattia, faktory i naslidky kadrovyykh ryzykiv na pidpriemstvi [Concept, factors and consequences of personnel risks in the enterprise]. *Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen – Herald of socio-economic research*. No 1 (48). P. 163–167 [in Ukrainian].

12. Chernenko, N.M. (2020). Ryzyk-menedzhment u zakladakh osvity [Risk management in educational institutions: a study guide]. Ushinsky University [in Ukrainian].

Novgorodska Y.

Candidate of Sciences Pedagogical,
Associate Professor at Pedagogics, Primary Education,
Psychology and Management Department,
Nizhyn Mykola Gogol State University
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-5548

EDUCATIONAL RISKS IN INNOVATIVE ACTIVITIES AND THEIR MANAGEMENT

The article explores a new area of management practice and research in the field of education in Ukraine – risk management. The importance of implementing a risk-based approach in the implementation of a quality management system in educational institutions is highlighted. It is established that risk is a necessary and objective component of any management decision due to the fact that uncertainty is an inherent characteristic of management conditions.

Modern scientific approaches to understanding the nature and manifestations of risks in the field of education are generalized. The main types of educational risks that may arise in the process of functioning of educational institutions are identified and analyzed.

The author analyzes external risks that affect the functioning and development of educational institutions in Ukraine. The author also systematizes and structures internal risks arising during operational processes in the activities of these institutions. The author considers the management processes of educational organizations as the main sources of risk formation. It is emphasized that the emergence of internal risks is determined by the image of the educational institution, its financial stability, organizational structure, human resources and professional risks of teachers. The factors that influence the emergence of risks in educational institutions are allocated and characterized.

It is established that risk management in an educational institution includes the choice of a strategy for the behavior of an education manager under conditions of uncertainty. It is also noted that this process involves the identification of risks, their qualitative and quantitative assessment and identification of critical risks and development of a plan to respond to them. In other words, the main task of a manager is not to avoid risk in general, but to make a deliberate choice of risk-related decisions based on objective criteria. Risk management should be aimed not only at current tasks and tactical decisions, but also at creating a reliable basis for the effective operation of the educational institution in the future.

Key words: educational risks, risk classification, educational institution, risk management, risk factors.

УДК 37.014:069.62

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-154-163

Самойленко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
sov-15@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2622-3064

**СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО МОТИВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми створення ефективного мотиваційного середовища закладу освіти. Конкретизовано основні елементи мотиваційного механізму та узагальнено теоретичні засади регуляторного забезпечення мотиваційного механізму розвитку організації. На основі теоретичного аналізу визначено особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти в системі мотивації педагогічних працівників. Обґрунтовано доцільність моніторингу мотивації професійної діяльності, що спрямовує діяльність керівника на вивчення потреб працівників, які постійно змінюються, інтересів, ціннісних орієнтацій, мотивів їхньої трудової діяльності, мотиваційного потенціалу і міри його використання в професійній діяльності, на виявлення змін у структурі мотивів і прогнозування їх розвитку та впливу на результати діяльності. Доведено, що для керівника закладу освіти важливо визначити власний стиль керівництва; сформулювати основні управлінські завдання з використання мотивації персоналу; вміти застосовувати основні принципи мотивації для втілення своїх рішень на практиці в конкретних справах; використовувати систему методів управління мотивацією, спрямовану на створення мотиваційного середовища. У науковому дослідженні встановлено, що поєднання різних механізмів та стратегій визначає відповідну модель мотивації. А певний набір елементів, комплекс стимулів і факторів складають механізм створення мотиваційного середовища закладу освіти. З'ясовано, що створення мотиваційного середовища в закладі освіти є процесом, який потребує постійних зусиль та уваги з боку керівництва, а його ефективність сприяє розвитку фахової діяльності педагогічних працівників та досягненню стратегічних цілей управління в закладах освіти.

Ключові слова: управлінська діяльність, заклад освіти, керівник, вчитель, професійна діяльність, мотивація, управління персоналом, мотиваційне середовище.

Постановка проблеми. Аналіз сучасної управлінської практики свідчить про зміни сутності управлінської діяльності керівника в організації. Із метою підвищення її ефективності керівництво може розробляти стратегію, будувати плани, займатися пошуком оптимальних організаційних структур та створювати нові системи комунікації, встановлювати найсучасніше обладнання та використовувати найрізноманітніші сучасні інноваційні технології. Проте, все це буде зведено нанівець, якщо персонал безвідповідально виконуватиме свої обов'язки, не працюватиме належним чином на досягнення цілей та стратегічний розвиток організації.

На думку науковців, одними із ключових факторів успіху функціонування організації, виступає бажання та готовність персоналу виконувати свою роботу. Персонал це не техніка, його не можна «вмикати» і «вимикати» за потреби. Якщо співробітник має виконувати повсякденну роботу, дуже просту за змістом, та легко

піддається контролю, або роботу, що вимагає творчого підходу та відповідної кваліфікації, навіть і в цьому випадку механічний примус до праці та контроль не є гарантією високого позитивного результату. І навпаки, якщо керівник добре обізнаний і розуміє, що спонукає людину до праці та чого вона прагне досягти в професійній діяльності, має будувати процес управління таким чином, щоб персонал виконував свою роботу якнайкраще і найбільш результативно [12, с. 38-53].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема мотивації людей до праці завжди була актуальною. Спроби знайти способи підвищення продуктивності праці людей у вигляді їх мотивації робилися з давніх давен. Ще близько 2 тис. років до н.е. перший правитель Вавилонської династії Хаммурапі, з метою стимулювання, законодавчо встановив для деяких підлеглих заробітну плату. Другий правитель Вавилонії Навуходоносор II, за тисячу років по тому, довів користь від стимулювання працівників за допомогою заробітної плати. Ідеї щодо необхідності проведення досліджень причин мотивації людей висував перський цар Кір за 400 років до н. е. [7]. Як бачимо, навіть вище керівництво давніх держав, усвідомлено чи несвідомо, намагалось використовувати різноманітні методи мотивації персоналу, але переважно у вигляді відповідної нагороди або покарання. Вибір методів мотивації завжди залежав від рівня розвитку суспільства, потреб, виробничих умов, культури, традицій, релігії [6].

Більш інтенсивне дослідження проблем мотивації персоналу розпочалося в 1776 р. Представник класичної політекономії Адам Сміт («Дослідження про природу і причини багатства народів», 1776 р.) стверджував, що «основними мотивами діяльності є економічний інтерес, прагнення максимальної економічної вигоди, природне бажання покращити власне матеріальне становище» [5, с. 139–149].

Автором реформаторських ідей у сфері мотивації персоналу став англійський фабрикант Роберт Оуен (1771–1858). На своїй текстильній фабриці в Нью-Ленарку (Шотландія) він успішно вирішував проблеми продуктивності та мотивації персоналу за рахунок покращення умов праці, розробки системи відкритої та справедливої оцінки роботи, облаштування пристойного житла для працівників та їх сімей [Там само].

Вивчення людської поведінки та механізмів спонукання до тієї чи іншої дії дало поштовх до появи різноманітних концепцій і теорій, серед яких можна виділити наступні:

- 1) змістовні теорії мотивації;
- 2) процесуальні теорії мотивації.

Змістовний підхід до проблеми мотивації вважається історично першим. Найчастіше використовувалися методи покарання та заохочення, так звана політика «батога і пряника». Основна його суть полягає в назві: за виконану роботу людина отримує винагороду, а за невиконану – покарання. Цей метод використовувався для досягнення бажаних результатів та проіснував значний час в умовах адміністративно-командної системи. Поступово його змінила система економічних та адміністративних стимулів та санкцій.

Першу наукову теорію мотивації у межах змістовного підходу обґрунтував Фредерік Тейлор, який запропонував її зразковий варіант. Він припускав, що людьми керує бажання задовольняти зростаючі потреби, тому потрібно дати можливість їм заробляти гроші. В основу своєї моделі Ф. Тейлор поклав систему норм витрати часу на кожен вид робіт або виконання окремих операцій [4, с. 10–11]. При досягненні більш високої продуктивності праці, ніж та, яку було передбачено, працівникам сплачувалася заробітна плата за підвищеним тарифом, а також передбачалися виплати надбавок та премій. Це давало можливість працівникам в повній мірі задовольняти свої потреби. У той же час, невиконання завдання було підставою для оплати за зниженими тарифами, що змушувало працівників працювати на межі своїх можливостей [17].

Послідовниками такого підходу були американські психологи: Абрахам Маслоу, Лайман Портер, Едвард Лоулер, Девід Мак-Клеланд, Фредерік Герцберг, Дуглас Мак-Грегор, Віктор Врум і ін.

В основу теорії А. Маслоу (1954) покладено принцип ієрархічності інтересів. Її сутність зводиться до вивчення потреб людини. Маслоу виділив п'ять груп потреб, властивий людям, і розташував їх у вигляді ієрархічної пірамідної структури – піраміди А. Маслоу. Теорія Маслоу внесла великий внесок у розуміння того, що змушує персонал працювати більш результативно і, на сьогодні, має вплив на розвиток теорії та практики сучасного управління [9, с. 25-45].

На відміну від змістовних теорій мотивації, що ґрунтуються на потребах людей і пов'язаних з ними факторів, що визначають їхню поведінку, процесуальні теорії розглядають мотивацію в іншому плані. Основою є те, яким чином людина розподіляє зусилля задля досягнення своїх цілей, і який конкретний тип поведінки вона для себе обирає [11].

Основні процесуальні теорії мотивації:

1. Теорії очікувань. Основний стимул людей до діяльності – певне очікування на результати чи винагороди, тому мотивацію потрібно здійснювати шляхом створення у людей відповідних очікувань;

2. Теорія справедливості. Основним мотивом діяльності людей є оцінка справедливості покладання на них відповідного виду діяльності і винагороди за нього; саме ступінь справедливості визначає зусилля, які витрачаються людиною на ту чи іншу діяльність;

3. Модель мотивації Портера-Лоулера – результативність праці та ступінь докладених зусиль залежить від оцінки працівником цінності винагороди та впевненості в тому, що вона буде отримана. [9, с. 25-45].

У сучасному менеджменті відбувається постійне дослідження та розвиток різних стимулів і мотивів професійної діяльності, тому що «... той фактор, який сьогодні мотивує конкретну людину до інтенсивної праці, завтра може сприяти «відключенню» тієї самої людини» [16].

Аналіз поданих теорій мотивації вказує на те, що змістовні теорії нездатні пояснити всю складність трудової мотивації. Вони не враховують вплив багатьох зовнішніх чинників на ситуацію. Згідно з процесуальними теоріями, поведінка людини є функцією її сприйняття та сподівання, що пов'язано з конкретною ситуацією. Процесуальні теорії мають на меті з'ясувати, як люди розмірковують, щоб задовольнити свої потреби. Тому ці теорії є найбільш зручними та універсальними для застосування у практиці мотивації персоналу [16].

Проте, незважаючи на зростання інтересу науковців до проблеми мотивації та стимулювання персоналу, саме для практики управління закладами освіти багато практичних питань залишаються недостатньо розробленими і потребують поглибленого дослідження.

Метою статті є визначення ролі керівника закладу освіти в створенні мотиваційного середовища, аналіз системи принципів, методів, засобів мотивації персоналу, сутності моделі мотивації та механізму створення мотиваційного середовища в системі стратегічних пріоритетів розвитку закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сутності основних груп теорій мотивації: змістовної та процесуальної дозволяє окреслити умови, необхідні для формування мотиваційного середовища в закладі освіти.

Мотиваційне середовище – це сукупність умов, що визначають спрямованість і величину зусиль для досягнення тих чи інших цілей діяльності. Залежно від характеру мотиваційного середовища в учасників освітнього процесу виробляється певна система цінностей, відносин і, як наслідок, лінія поведінки [8].

Функція мотивації для закладу освіти – це вплив на педагогічний колектив у формі спонукальних мотивів до ефективної праці суспільних, колективних та

індивідуальних заохочувальних заходів [4]. У цьому випадку сутність мотивації полягає в тому, щоб персонал виконував роботу у відповідності до делегованих йому повноважень й обов'язків, відповідно до ухвалених управлінських рішень [18].

При плануванні та організації роботи закладу освіти керівник визначає, що конкретно має виконати колектив, який він очолює: хто, яким чином і в які строки, на його думку, має це зробити. Якщо вибір зроблено вірно, керівник отримує можливість, або координувати зусилля окремих працівників, або спільно реалізовувати потенційні можливості колективу в цілому [1, с. 265–29]. Головне завдання мотиваційного процесу для педагогічних працівників – зробити їх не стільки власниками засобів професійної діяльності, скільки власниками своєї професійної майстерності.

Керівник закладу освіти має можливість за допомогою основних принципів мотивації втілювати свої рішення на практиці в конкретні справи. Персонал сучасних закладів освіти, зазвичай більш освічений і заможний, ніж у минулому, тому мотиви праці більш складні та важкі для впливу. Ефективність мотивації, як і інші проблеми в управлінській діяльності завжди пов'язані з конкретною ситуацією [2].

Загальний механізм формування мотивації до праці полягає в тому, щоб надати співробітнику можливість отримувати від своєї професійної діяльності максимум позитивних емоцій, а також перетворити виконання посадових обов'язків на заняття із задоволення власних потреб. Завдання керівника в цьому випадку полягає в оцінюванні стану мотиваційного середовища на сприятливість для формування зацікавленості персоналу у продуктивній праці на користь організації, та коригуванні її у потрібному напрямі [1, с. 25-29].

Створення ефективного мотиваційного середовища в закладі освіти передбачає високий рівень участі керівництва у реалізації політики управління. Сучасна наука окреслює важливі аспекти процесу створення мотиваційного середовища, спрямованого на виконання стратегії розвитку закладу освіти та підвищення ролі персоналу:

- вище керівництво визначає цілі у сфері управління людськими ресурсами, що мають зв'язок з корпоративною стратегією, підкреслює свою лідерську роль у створенні та реалізації стратегічних ініціатив, зокрема пов'язаних із покращенням політики управління людськими ресурсами, висловлює зацікавленість у підвищенні мотивації працівників шляхом постійної оцінки та вдосконалення методів мотивації;

- реалізуються програми активізації залучення персоналу та ефективності комунікацій;

- з урахуванням рівня потреби у навчанні проводиться повноцінне підвищення кваліфікації та навчання персоналу [10].

Завдання, які може вирішувати керівник закладу освіти за допомогою мотивації:

- визнавати роботу співробітників, які досягли високих результатів, з метою подальшого стимулювання їх творчої активності;

- демонструвати схвальне ставлення колективу закладу освіти до високих результатів роботи колег;

- популяризувати досвід співробітників, які отримали визнання високих результатів праці;

- застосовувати різні форми визнання нагород;

- покращувати морально-психологічний стан співробітників через відповідну форму визнання їх високих результатів;

- забезпечувати процес підвищення кваліфікації персоналу.

Вміле використання мотивації допомагає керівникам закладів освіти застосовувати різні способи досягнення максимальних результатів роботи підлеглих на основі чіткого уявлення про особливості їхньої поведінки [15]. Для успішного керівництва персоналом кожен керівник повинен у загальних рисах уявляти, чого прагнуть його підлегли. Виходячи з цього, він або змінює мотиваційну структуру їхньої

поведінки, спрямовує зусилля на розвиток бажаних мотивів, або здійснює прямий вплив на поведінку.

Керівник закладу освіти має враховувати мотиваційний потенціал кожного співробітника, тому що від його фізичного та психологічного стану залежить сила спонукання до продуктивної діяльності. Також керівник повинен оцінювати якість мотиваційного середовища з метою обґрунтованого визначення віддачі, яку він очікує отримати від педагогічного колективу за тих мотиваційних умов, що створені в закладі освіти, або, які з них є неприйнятними і потребують змін [13, с. 123-130].

Також керівник закладу освіти повинен мати чітке уявлення про методи управління мотивацією персоналу. Серед них є загальні, які широко використовуються в управлінні іншими галузями (виробництвом, сільським господарством в цілому): адміністративні, економічні, соціальні та велика кількість конкретних приватних методів. Розглянемо систему методів управління мотивацією, відповідно до створення умов мотиваційного середовища:

Організаційно-адміністративні – це методи прямого централізованого впливу суб'єкта на об'єкт управління.

Адміністративні – це методи, спрямовані на відповідні мотиви поведінки – усвідомлена необхідність трудової дисципліни, почуття обов'язку, прагнення людини працювати у певній організації, культура праці [3, с. 209–212].

Економічні – це методи, які допомагають здійснювати матеріальне стимулювання колективу та окремих працівників, ґрунтуються на використанні економічного механізму управління, за допомогою якого забезпечується прогресивний розвиток організації.

Соціальні – це методи, які пов'язані з соціальними відносинами, з моральним та психологічним впливом. Вони допомагають активізувати громадянські та патріотичні почуття, регулюють ціннісні орієнтації людей через мотивацію, норми поведінки, створення соціально-психологічного клімату, моральне стимулювання, соціальне планування та соціальну політику в організації.

Соціально-психологічні – це методи, які ґрунтуються на використанні моральних стимулів до праці та здійснення впливу на особистість за допомогою психологічних прийомів, що допомагає перетворенню адміністративного завдання на усвідомлений обов'язок, внутрішню потребу людини [Там само].

Таким чином, комплексно-цільове застосування даних методів дозволяє керівнику з високим ступенем ефективності керувати мотиваційним середовищем організації. Із метою створення та розвитку мотиваційного середовища в закладі освіти, для керівника актуальною є проблема вибору стилю управління – типу для лідера систему способів та прийомів впливу на підлеглих, розглянемо їх:

Експлуататорсько-авторитарний – це стиль автократичного керівника, який не має довіри до підлеглих, мотивує їх погрозами та покараннями, надає доступ до інформації лише зверху вниз, обмежує ухвалення рішень вищою інстанцією.

Прихильно-авторитарний – це стиль поблажливого, впевненого в собі керівника, який вірить у підлеглих, мотивує, заохочує, надає доступ до деякої інформації знизу, схвалює ідеї від працівників, дозволяє співприйняття рішень з деяких питань.

Консультативно-демократичний – це стиль керівника, який хоча і має довіру до підлеглих, але не в повній мірі, прагне конструктивно використати їхні ідеї та думки, мотивує заохоченнями, зрідка – покараннями, підтримує потік інформації в обох напрямках, консультується з підлеглими.

Партисипативно-демократичний – це стиль керівника, який виявляє повну довіру до підлеглих з усіх питань, завжди готовий вислухати та конструктивно використати ідеї підлеглих, заохочує працівників, долучає до прийняття управлінських рішень, дозволяє широкий обмін інформацією. науковці вважають цей стиль найдієвішим.

Зрозуміло, що кожний стиль має свої слабкі та сильні сторони. Тому, найважливіше для керівника закладу освіти обирати оптимальний стиль управління, постійно

«міксуючи» методи та інструменти різних стилів керівництва. Необхідно проводити наради зі співробітниками, бути відкритим у спілкуванні з ними, залучати працівників до розв'язання організаційних питань, делегувати повноваження тощо [14].

Слід зауважити, що вибору стилю управління в закладах освіти інколи не вистачає і мотивація не працює. Можна постійно мотивувати працівників – нараховувати премії, доплати, влаштовувати конкурси на кращого працівника року. Проте, ліпше працювати вони не починають. Що ж відбувається, чому мотивація не працює? Ні, вона працює, але не вистачає правильно побудованої, ефективної моделі мотивації працівників. Розглянемо сутність моделей мотивації, визначених експертами освітнього напрямку в Цифровому видавництві Експертус [14]:

1. Раціональна модель – ефективна за наявності мети вирішити конкретне короткострокове завдання, коли є зрозуміла ціль і чіткий набір інструментів. Можна передбачати використання і матеріальне, і моральне стимулювання і покарання. У якості матеріального стимулювання, зазвичай використовують гроші, як сильний мотиватор, але це спрацює лише в тому випадку, якщо працівник вважає оплату своєї праці справедливою і бачить зв'язок між результатами своєї роботи й оплатою цієї праці. Для досягнення позитивного ефекту від оплати праці керівнику закладу освіти необхідно:

- аналізувати чинники, що знижують задоволеність працівників наявною в закладі системою стимулювання праці (індивідуальні бесіди, соціологічні опитування).
- підвищувати рівень обізнаності працівників про те, що визначає рівень оплати їхньої праці, як розраховується розмір заохочень (премій, надбавок тощо). Працівники мають знати принципи нарахування своєї заробітної плати та розуміти те, як вони можуть вплинути на підвищення рівня заробітної плати, які є можливості її підвищення в короткостроковій і довгостроковій перспективах.
- виявляти можливу несправедливість в оплаті праці підлеглих, присудженні премій, розподілі інших заохочень, щоб в подальшому відновити справедливість.
- інформувати працівників про основні фінансові показники роботи закладу за попередній період (квартал, півріччя, рік), аби вони краще розуміли зв'язок між власною заробітною платою та ефективністю роботи закладу [Там само].

Проте, гроші, безумовно, – потужний стимул для будь-якої діяльності. Однак грошова мотивація досить швидко згасає: працівник звикає до нового, вищого рівня оплати. Той рівень оплати, який ще вчора мотивував його на високу віддачу, дуже швидко стає звичним і втрачає стимулюючу силу. Тому різні форми матеріального стимулювання необхідно підкріплювати засобами нематеріального стимулювання: дошки пошани, почесні грамоти, відзнаки для ветеранів праці, вшанування кращих працівників тощо [14].

2. Модель самореалізації пов'язана з тим, що у кожного працівника є власний набір внутрішніх мотивів: здатність до самовираження, кар'єрного зростання, прояву творчої ініціативи тощо. Необхідно застосовувати найважливіші внутрішні мотиви людини – визнання (для працівників байдужість і неухважність до їхньої праці рівноцінна викиданню цієї праці у смітник), осмисленість (працівникам важливо усвідомлювати кінцевий результат своєї праці), внутрішні комунікації (спілкування – це природна потреба; відсутність можливості для спілкування спричиняє стрес і негативно впливає на продуктивність праці), стратегія «зеленої ручки» (не вказувати на помилки, а підкреслювати лише ту частину роботи, яку працівники виконали добре), ефект звикання (регулярна виплата заробітної плати викликає «звикання» і втрачає свій стимулюючий ефект; необхідно постійно змінювати систему стимулювання або вигадувати якусь бонусну програму (наприклад, преміювати кращих працівників)), закон Йеркса-Додсона (залежність високих результатів від середньої інтенсивності мотивації; існує певна межа, за якою подальше збільшення мотивації призводить до погіршення результатів). Відповідно до закону Йеркса-Додсона необхідно враховувати, що працівники працюють із різною частотою (наприклад, одні

виконують завдання швидко, а іншим для цього не вистачає робочого тижня); неабиякий вплив на людей має соціальний тиск, який викликає підвищення продуктивності фізичної праці, проте знижує продуктивність праці інтелектуальної [Там само]. Люди, які розв'язують складні завдання, повинні перебувати в ізолюваному просторі, їх не варто квапити, для них не потрібно проводити десятки дедлайнів, онлайн-нарад, вебінарів тощо. А також найважливіша потреба для всіх без винятку людей – це автономність, тобто будь-якій людині необхідно давати можливість самій вирішувати, як, що, з ким, коли і де робити. Слід зауважити, що будь-яка справа рано чи пізно завершується, а це викликає відчуття втрати, тому необхідно визначати всі незавершені справи, а також ті, які не хотилося б (або не маєте можливості) доводити до кінця. Ступінь завершеності підвищити легко – можна відзначити завершення кожного етапу роботи (наприклад, проєкту) [14].

3. Модель співучасті передбачає коригування стилю управління. Як було вказано вище, кожен керівник має свій стиль керівництва, тобто типову для лідера систему способів та прийомів впливу на підлеглих. Нам імпонує класифікація стилів керівництва Р. Лайкерта. Він визначив дві головні форми поведінки керівника, одна з яких була зосереджена на роботі, а інша – на працівниках. Керівник, зосереджений на роботі, піклується передусім про виконання завдання та про винагороду за нього, за умови зростання продуктивності праці. Керівник, зосереджений на працівниках, концентрує увагу на вдосконаленні людських стосунків, створенні сприятливого мікроклімату, дає працівникам максимальну свободу та активно залучає їх до участі в прийнятті управлінських рішень [Там само].

Отже, аналіз сутності вказаних моделей мотивації вказує на те, що в загальному розумінні це системи механізмів та стратегій, за допомогою яких і створюється відповідне середовище, яке спонукає особу або колектив до певних дій, цілей або досягненню результатів. Тобто, мотиваційне середовище закладу освіти це набір елементів, комплекс стимулів і факторів для підтримання, або перешкодження рівню мотивації. На нашу думку, це цілісний механізм, який повинен складатися із чітко визначених та проаналізованих елементів, що є визначальними в конкретному середовищі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Висока мотивація – одне з основних умов успіху організації. На жаль, на сьогодні, не існує єдиних підходів до створення ефективного мотиваційного середовища. Для досягнення кращих результатів роботи закладу освіти необхідно визначити ті мотиви, якими керується кожен співробітник в своїй професійній діяльності, і створювати йому відповідні умови для надання можливості та появи бажання виконати поставлені перед ним завдання. Мотиваційне середовище повинно бути багатофакторним; мати конкретну спрямованість на групу працівників або на окремого працівника; постійно удосконалюватися та доповнюватися.

Література

1. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шканова О. М. Менеджмент в організації: навч. посіб. для студ. екон. спец. вузів. Київ: КОНДОР, 2004. 598 с. С. 25–29.
2. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шканова О. М. Управління персоналом. 2-ге видання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 502 с.
3. Власенко Т. Ю., Луценко І. В. Методи і принципи мотивації персоналу на підприємстві. *Молодий вчений*. 2019. № 1 (65). С. 209–212.
4. Гайдученко С. О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Мотивація персоналу» (для студентів 5 курсу спеціальності 7.03060101, 8.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування»); Хар. нац. ун-т. міськ. госп-ва. ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ, 2013. 111 с.
5. Історія економічних учень: навчальний посібник / П. П. Несененко, О. А. Артеменко. Одеса: ОНЕУ: ФОП Гуляєва В. М., 2017. 448 с. С. 139–149.

6. Історія світової культури: навч. посібн. / керівник авт. колективу Л. Т. Левчук. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 400 с.
7. Історія Стародавнього Сходу: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти / Н. О. Рижева, К. В. Горбенко, В.В. Кузовков. Миколаїв. 2019. 247 с.
8. Конспект лекцій з курсу «Теорія мотивації» / Укладач О.В. Прокопенко. Суми: Вид-во СумДУ, 2006. 171 с.
9. Менеджмент: підручник / С. Ю. Бірюченко, К. О. Бужимська, І. В. Бурачек та ін.; під заг. ред. Т.П. Остапчук. Державний університет «Житомирська політехніка». Житомир: Рута, 2021. 856 с. С. 25–45.
10. Микитюк П. П., Крисько Ж. Л., Овсянюк-Бердадіна О. Ф., Скочиляс С. М. Інноваційний розвиток підприємства: навч. посібн. Тернопіль: ПП «Принтер Інформ», 2015. 224 с.
11. Моргулець О. Б. Менеджмент у сфері послуг: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 384 с.
12. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. / за наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2015. 296 с. С. 38–53.
13. Фесенко Г. Г. Психологія управління та конфліктологія: конспект лекцій (для студентів спеціальності 8.14010101 «Готельна і ресторанна справа»). Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ, 2013. 132 с. С. 123–130.
14. <https://oplatforma.com.ua/article/2750-pratsvniki-vtratil-nteres-do-roboti-yaku-model-motivats-obrati> (дата звернення 24.01.2024).
15. <https://osvita.ua/vnz/reports/management/13552/> (дата звернення 24.01.2024).
16. https://pidru4niki.com/1157071859006/menedzhment/motivuvannya_rezultativnist_organizatsiyi (дата звернення 04.02.2024).
17. <https://studfile.net/preview/9803424/page:21/> (дата звернення 04.02.2024).
18. <https://www.ukrflogos.in.ua/10.11232-2663-4139.10.08.html> (дата звернення 24.01.2024).

References

1. Vynohradskyi, M.D., Vynohradaska, A.M. & Shkanova, O.M. (2004). *Menedzhment v orhanizatsii* [Management in the organization]. Kiyv: KONDOR [in Ukrainian].
2. Vynohradskyi, M.D., Vynohradaska, A.M. & Shkanova, O.M. (2009). *Upravlinnia personalom* [Personnel management]. (2d ed.). Kiyv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
3. Vlasenko, T.Iu. & Lutsenko, I.V. (2019). Metody i pryntsyipy motyvatsii personalu na pidpriemstvi [Methods and principles of personnel motivation at the enterprise]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. No 1 (65). P. 209–212 [in Ukrainian].
4. Haiduchenko, S.O. (2013). Teksty lektsii z navchalnoi dystsypliny «Motyvatsiia personalu» (dlia studentiv 5 kursu spetsialnosti 7.03060101, 8.03060101 «Menedzhment orhanizatsii i administruvannia») [Texts of lectures on the academic discipline "Personnel Motivation" (for students of the 5th year of the specialty 7.03060101, 8.03060101 "Management of Organizations and Administration")]. Kharkiv: KhNUMH [in Ukrainian].
5. (2017). *Istoriia ekonomichnykh uchen* [History of economic students]. (P.P. Nesenenko, O.A. Artemenko (Ed.)). Odesa: ONEU: FOP Hulciaieva V.M. [in Ukrainian].
6. (2010). *Istoriia svitovoi kultury* [History of world culture]. (L. T. Levchuk (Eds.)). (3d ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
7. *Istoriia Starodavnoho Skhodu* [History of the Ancient Esti]. (N.O. Ryzheva, K.V. Horbenko, V.V. Kuzovkov (Ed.)). Mykolaiv [in Ukrainian].
8. (2006). *Konspekt lektsii z kursu «Teoriia motyvatsii»* [Synopsis of lectures from the course "Motivation theory"]. O.V. Prokopenko (Eds). Sumy: Vyd-vo SumDU [in Ukrainian].
9. (2021). *Menedzhment* [Management]. (T.P. Ostapchuk (Eds.)). Zhytomyr: Derzhavnyi universytet «Zhytomyrska politekhnikha». Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
10. Mykytiuk, P.P, Krysko, Zh.L., Ovsianiuk-Berdadina, O.F. & Skochylias, S.M. (2015). *Innovatsiinyi rozvytok pidpriemstva* [Innovative development of the enterprise]. Ternopil: PP «Prynter Inform» [in Ukrainian].
11. Morhulets, O.B. (2012). *Menedzhment u sferi posluh* [Management in the field of services]. Kiyv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

12. Serheieva, L.M., Kondratieva, V.P. & Khromei, M.Ya. (2015). *Liderstvo* [Leadership]. L.M. Serheievoi (Eds.). Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].
13. Fesenko H.H. (2013). *Psykhohihiia upravlinnia ta konfliktolohiia* [Management psychology and conflictology]. Kharkiv: KhNUMH [in Ukrainian].
14. <https://oplatforma.com.ua/article/2750-pratsvniki-vtratili-nteres-do-roboti-yaku-model-motivats-obrati> (data zvernennia 24.01.2024) [in Ukrainian].
15. <https://osvita.ua/vnz/reports/management/13552/> (data zvernennia 24.01.2024) [in Ukrainian].
16. https://pidru4niki.com/1157071859006/menedzhment/motivuvannya_rezultativnist_organizatsiyi (data zvernennia 04.02.2024) [in Ukrainian].
17. <https://studfile.net/preview/9803424/page:21/> (data zvernennia 04.02.2024) [in Ukrainian].
18. <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.10.08.html> (data zvernennia 24.01.2024) [in Ukrainian].

Samoilenko O.

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2622-3064

CREATION OF AN EFFECTIVE MOTIVATION ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article substantiates the relevance of the problem of creating an effective motivational environment in an educational institution. The main elements of the motivational mechanism are specified and the theoretical principles of regulatory support for the motivational mechanism of the organization's development are summarized. On the basis of the theoretical analysis, the peculiarities of the managerial activity of the head of the educational institution in the system of motivation of pedagogical workers are determined. The expediency of monitoring the motivation of professional activity, which directs the activity of the manager to study the constantly changing needs of employees, interests, value orientations, motives of their work, motivational potential and the degree of its use in professional activity, to identify changes in the structure of motives and forecast their development, is substantiated. and impact on performance. It has been proven that it is important for the head of an educational institution to determine his own leadership style; to form the main management tasks for the use of personnel motivation; to be able to apply the basic principles of motivation to implement their decisions in practice in specific cases; use a system of motivation management methods aimed at creating a motivational environment. The scientific study established that a combination of various mechanisms and strategies determines the appropriate model of motivation. And a certain set of elements, a complex of incentives and factors make up the mechanism of creating a motivational environment of an educational institution. It was found that the creation of a motivational environment in an educational institution is a process that requires constant efforts and attention from the management, and its effectiveness contributes to the development of the professional activity of pedagogical workers and the achievement of strategic goals of management in educational institutions.

Key words: managerial activity, educational institution, leader, teacher, professional activity, motivation, personnel management, motivational environment.

УДК 37.015.31:78-053.6:[221.7+141.5](510)
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-2-163-168

Сироткіна Ж. Е.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
zhanet08ori@gmail.com
orcid.org/ 0000-0002-6766-5985

**ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ ІДЕЙ ДАВНЬОКИТАЙСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ
НА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ КНР**

У статті представлено теоретичні передумови становлення сучасної педагогічної науки, що дозволяють уявити цілісну картину щодо стану та перспективи розвитку художньо-естетичного виховання в системі загальної музичної освіти КНР. Автором опрацьовано значну кількість досліджень, присвячених загальним проблемам художньо-естетичного виховання у КНР. На підставі зробленого аналізу розкривається важлива роль національних культурних традицій у вирішенні завдань художньо-естетичного виховання молоді, які історично посідають у Китаї особливе місце. Акцентовано увагу на тому, що ще з часів великого Конфуція музика дозволяє побачити і зрозуміти красу навколишнього світу, сприяє духовному та моральному вдосконаленню людини, благотворно впливає на суспільні завдання та соціальні відносини. Доведено, що розуміння ролі художньо-естетичного виховання молоді є актуальним, простежується в нормативних державних документах, що лежать в основі організації системи музичної освіти КНР. Охарактеризовано історичні, культурологічні, національні фактори і традиційні ідеї давньокитайської філософії, зокрема гармонії, як магістрального напрямку існування культури людства, що впливають на особливості художньо-естетичного виховання сучасної молоді у парадигмі китайської музичної культури. Доведено значення впливу традиційних національних культурних традицій на розвиток музичної освіти у КНР з поступовим впровадженням сучасних світових тенденцій науково-педагогічного простору. Зазначено, що вирішення масштабних завдань неможливе без наукового осмислення концептуальних ідей та багатого досвіду художньо-естетичного виховання, накопиченого на сьогодні в Китайській Народній Республіці. Підкреслено, що у освітньому процесі широко використовуються новітні методи і форми художньо-естетичного виховання, які засновані на давньокитайських традиціях і одночасно враховують сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти. Представлено гармонійне поєднання унікальних національних особливостей художньо-естетичного виховання та прогресивних європейських методик.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, сучасна молодь, національні культурні традиції, музично-педагогічна освіта КНР.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної музично-педагогічної освіти КНР можна схарактеризувати як синтез концептуальних ідей, мистецьких прийомів і новітньої парадигми освітнього простору. Незважаючи на значний вплив традиційних ідей давньокитайської філософії на художньо-естетичне виховання сучасної молоді КНР, сьогодні розмиваються кордони Сходу та Заходу, поєднуючи світогляди, зокрема, у сучасній культурі та освіті. Культура і мистецтво перестають бути суто національними, оперуючи образною системою «понад часом і простором». Прагнення

виявити спільні шляхи подальшого інтелектуального та духовного зближення культур Заходу та Сходу змушує зацікавлених цим процесом уважно вдивлятися в процеси художньо-естетичного виховання, характерні для сучасної КНР. Велике значення для розуміння загальних змін у художньо-естетичному вихованні сучасної молоді має знайомство з традиціями стародавніх філософів Китаю та сучасні підходи у сфері музично-педагогічної освіти. Однак ці явища не отримали системного наукового осмислення і висвітлюються в педагогічній науці лише фрагментарно, а можливості музичної освіти у вирішенні завдань художньо-естетичного виховання молоді з урахуванням національно-культурної та освітньої специфіки є мало вивченими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах дослідження нами розглянуто та визначено напрями, що є близькими до означеної проблеми. Це такі, як от: художньо-естетичне виховання суб'єктів в освітньому процесі КНР, обґрунтування його необхідності й доцільності для розвитку гармонійної особистості, традиційні ідеї давньокитайської філософії естетики і музичного мистецтва та їх вплив на виховання сучасної молоді (Лі Цзіхуа, Ма Вей, Су Сяохуань, Уюткена, Ху Ціін, Сі Даофен) [6]; роль музики у художньо-естетичному вихованні як складової загальної естетичної культури учасників освітнього процесу (Ван Лей, І. Чжан, С. Вітвицька, Г. Лазаренко, Лю Цяньцян, У Іфан) [7]. Обмежена кількість джерел, що розкривають особливості розвитку сучасного художньо-естетичного виховання у музично-педагогічній освіті КНР, зумовлює необхідність використовувати ресурси електронних видань та наукових журналів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану сучасної теорії художньо-естетичного виховання в системі загальної музичної освіти КНР дозволив виявити протиріччя між: – потребою в науковому знанні про концептуальні ідеї, що лежать в основі організації процесу художньо-естетичного виховання молоді в системі музичної освіти та враховує специфіку умов конкретної країни, та фрагментарністю наявних висновків про теоретичні засади художньо-естетичного виховання в системі загальної музичної освіти сучасного Китаю; – необхідністю максимально повного використання можливостей загальної музичної освіти в художньо-естетичному вихованні молоді з урахуванням особливостей існуючих у країні систем музичної освіти, та недостатньою кількістю порівняльно-педагогічних досліджень, у яких було б представлено конкретне та концептуальне знання з даної проблематики; – потребою в науково обґрунтованих ефективних способах організації художньо-естетичного виховання у системі загальної музичної освіти та дефіцитом наукових положень, висновків та рекомендацій щодо організації даного процесу в різних соціокультурних та освітніх умовах; – затребуваністю наукових прогнозів у сфері художньо-естетичного виховання в системі загальної музичної освіти КНР та відсутністю наукових досліджень, де у структурованому вигляді були б тенденції та перспективи розвитку цього процесу.

Формулювання мети статті. Проаналізувати особливості впливу традиційних ідей давньокитайської філософії на художньо-естетичне виховання сучасної молоді КНР, що допоможе виявити зміни у суспільних та духовних явищах та процесах сучасної музично-педагогічної освіти та сформулювати тенденції та перспективи розвитку цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Двадцять століття на Заході та Сході було відзначено великими соціальними змінами та глобальними зрушеннями, – революції та війни докорінно перевертають світоглядні засади людства. Ідея гармонії у КНР за всіх часів визначала магістральні шляхи розвитку культури, естетики, виховання, формуючи ціннісні орієнтації багатьох поколінь людей. Гармонія завжди була ідеалом, до якого прагнули люди різних епох. Починаючи з найдавніших часів, областю втілення гармонії була музика. У китайській культурі словом «юе» (музика) позначали всі види мистецтва. Музика мала на увазі наявність множини складових,

які перебували в нерозривній єдності і створювали гармонію, у тому числі художньо-естетичне виховання особистості.

Філософська думка Китаю багата на приклади того, як музика ототожнювалася з проявами гармонії. Будучи обов'язковим елементом навчання, музика в Стародавньому Китаї була невід'ємною складовою від етики та естетики. Як містичне знання, що перейшло від предків, музика була для китайців даром богів. Якщо живопис і каліграфія були втіленням побаченої гармонії, то музика – почутої. Як частина духовного простору, музичне мистецтво добре вписувалося в концепцію конфуціанства, основними категоріями якого були ритуал («лі») та гуманність («жень»). Музика, яку розглядали конфуціанці як справжню («яюе»), являла собою тривалий розвиток традиції, в рамках якої формувалися естетичні вимоги до цього виду мистецтва. Вона відрізнялася емоційною стриманістю та вишуканістю, створювалася в рамках суворих правил. Основу її становила ладова система люй-люй, насичена багатою символікою. Розвиваючись упродовж тривалого часу, люй-люй стала джерелом народження стилів китайської музики [3, с. 15].

Символіка китайської музики була тісно пов'язана із символами поезії, живопису, космогонічних уявлень давніх китайців. Сутність музики, як вважали давні китайці, розгортається у протиставленні ян та інь, взаємодія яких породжує гармонію. Досконалість музики відбивало триєдність таких фундаментальних понять, як Небо, Земля і Людина, що становили стрижень гармонії всього суцього, зокрема художньо-естетичного виховання.

Роль музики в процесі виховання полягала в тому, щоб, на думку Конфуція, дати остаточну освіту та відшліфувати всі знання людини, ушляхетнити її душевні пориви. Вміння розуміти музику входило до шести чеснот, необхідних освіченій людині. Досконаліми Конфуцій вважав людей, «облагороджених ритуалами та музикою». У системі даосизму у музиці теж відводилася почесна роль. Як пишуть вчені, «велика музика китайців невіддільна від дао – матеріалізацією дао з його моральною складовою» [4, с. 61].

У ХХ столітті в освітній системі Китаю відбуваються серйозні зміни, які здійснюються в контексті реформування та модернізації освіти. Ці зміни обумовлені, з одного боку, відкритістю країни міжнародному співробітництву, з іншого – орієнтацією на побудову «соціалізму з китайською специфікою» та «духовної цивілізації соціалізму» на основі традиційної китайської культури, і стосуються як теорії освіти, так і практики її організації. Одним із суттєвих напрямів модернізації освіти в сучасному Китаї є зростання ролі естетичного виховання у культурному та духовному розвитку країни, у вдосконаленні соціальних відносин, в особистісному становленні кожної людини. Естетичне виховання поряд з інтелектуальним розвитком та моральним вихованням учнів було визнано одним із найважливіших напрямів діяльності установ основної та додаткової освіти. Уявлення про значну роль художньо-естетичного виховання у розвитку людини, суспільства, культури дедалі глибше вкорінюються у свідомості представників педагогічного і науково-педагогічного співтовариства [2, с. 147].

У ХХІ столітті китайська музично-педагогічна освіта продовжує розвиватися, спирається на традиції стародавніх філософів та сучасні підходи у сфері освітнього процесу. Навчання музиці, художньо-естетичне виховання є невід'ємною складовою не лише музичного розвитку кожного китайського громадянина, а й його особистісних якостей.

Сучасні педагогічні підходи у художньо-естетичному вихованні засобами музичного мистецтва і, зокрема, за допомогою вокалу, у працях дослідників Цой Сяо Юй, Цюнь Сан Хай, Чжан Чжен Кай, Лі Цин Вей відмінні. Одні сучасні викладачі-дослідники, викладачі-практики вважають, що потрібно спиратися на традиції своєї національної культури та зберігати її своєрідність, інші наголошують на необхідності поєднання традицій у художньо-естетичному вихованні та особливостей європейського досвіду вокальної школи. У Іфан розглядає народне мистецтво як джерело

етнонаціонального досвіду, як символ національної ідентичності, яка будується на особливостях уявлень про навколишній світ і музичне мистецтво. Він наголошує на значущості китайської народно-пісенної творчості в процесі вокального навчання та загального художньо-естетичного виховання [7].

У Китаї розуміння музичного навчання розглядається як синтез видів мистецтв незмінно на протязі всієї історії китайської культури, в якій тісно пов'язані співи, танцювальні рухи та музичний супровід, що підтверджено практикою народного музикування та етикетом придворного та храмового церемоніалу. На думку сучасних педагогів дослідників, а саме У Іфан, акцентуація національної основи педагогіки художньо-естетичного виховання взагалі передбачає використання під час уроків музичного мистецтва фольклору, народної художньої творчості, елементів народного театру. Це пояснюється тим, що вчитель музичного мистецтва специфікою своєї педагогічної діяльності виходить за межі виключно уроків музики у широке соціокультурне середовище [7, с. 125].

На переконання Сі Даофен, однією з важливих особливостей китайської музики є нероздільна єдність поетичного тексту та музики, а також зв'язок музики з текстом та танцем, з фонетикою рідної мови [6]. Особливості китайського традиційного співу акумулювалися в культурному музичному середовищі, одночасно формуючи духовну сферу Китаю, його художньо-етнічну своєрідність, палітру стилістичних жанрів.

Ознайомлення з іншими національними музичними культурами, формує виняткові умови мультикультурності сучасної музично-педагогічної освіти КНР. Результатом цього процесу може стати зміна культурно-освітньої парадигми художньо-естетичного виховання студентів КНР. Під мультикультурністю в цілому розуміємо збереження культурних відмінностей в умовах їх взаємодії зі зміною культурно-освітніх прераференцій за умов транскультурності поза національного мистецтва.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Становлення музичної освіти у Китаї базувалося на світоглядних ідеях мислителів Конфуція, Лін Цзінь-Жу, Су Ші та інших філософів, які «розглядали мистецтво як вагому основу для виховання людини в гармонії з природою та суспільством» [1, с. 145]. Музична освіта в цьому контексті виконує значну місію, пов'язану з одного боку, зі входженням китайської музичної педагогіки у світовий музично-педагогічний простір, з другого – зі збереженням традиційних ідей давньо-китайської філософії художньо-естетичного виховання сучасної молоді.

Таким чином, вбираючи традиції філософських стародавніх шкіл, спираючись на зміни, що відбувалися в музичному та соціальному розвитку, ґрунтуючись на світових музичних школах, сучасна музична освіта КНР формує нову палітру принципів навчання та виховання молоді.

Література

1. Ван Яньпін. Формування вокальної культури школярів підліткового віку. *Теорія та мелодика художньої освіти*. Вип. 16. Київ, 2014. С. 142–146.
2. Вітвицька С. С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В.О. Сухомлинського. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*: зб. наук. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 142–150.
3. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2010. 25 с.
4. Ху Цінь. Погляди китайських та європейських науковців на структуру і зміст етностетичної культури особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. №52. С 60-63.

5. Дзінъ Нань. Критерії вокальної музично-педагогічної підготовки студентів КНР. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія 14: «Теорія і методика мистецької освіти». Київ, 2009. Вип. 7(12). С. 128–131.

6. Сі Даофен. Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю. *Вісник Луганського державного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип.10 (269). С. 111–115.

7. У Іфан. (2009). Етнокультурний компонент у професійній підготовці вчителів музики у Китаї. *Теорія та методика художньої освіти*. Київ: НПУ. Вип. 7 (12). С. 122–128.

References

1. Van, Yan'pin. (2014). Formuvannya vokal'noyi kul'tury shkolyariv pidlitkovoho viku [Formation of vocal culture of teenage schoolchildren]. *Teoriya ta melodyka khudozhn'oyi osvity – Theory and melody of art education*. Vyp. 16. S.142–146. Kyiv [in Ukrainian].

2. Vitvyts'ka, S.S. (2012). Estetychne vykhovannya maybutn'oho vchytelya v konteksti idey V.O. Sukhomlyns'koho [Aesthetic education of the future teacher in the context of the ideas of V.O. Sukhomlynskyi]. *Estetychne vykhovannya ditey ta molodi: teoriya, praktyka, perspektyvy rozvytku – Aesthetic education of children and youth: theory, practice, development prospects*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

3. Lyu, Tsyant'syan. (2010). Formuvannya khudozhn'oyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafiyi v pedahohichnykh universytetakh Ukrayiny i Kytayu [Formation of artistic competence of future teachers of music and choreography in pedagogical universities of Ukraine and China]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Khu, Tsiyin. (2015). Pohlyady kytays'kykh ta yevropeys'kykh naukovtsiv na strukturu i zmist etnoestetychnoyi kul'tury osobystosti [Views of Chinese and European scientists on the structure and content of the ethno-aesthetic culture of the individual]. *Teoretychni pytannya kul'tury, osvity ta vykhovannya – Theoretical issues of culture, education and upbringing*. No 52. P. 60–63. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU [in Ukrainian].

5. Dzin, Nan. (2009). Kryteriyi vokal'noyi muzychno-pedahohichnoyi pidhotovky studentiv KNR [Criteria for vocal musical and pedagogical training of students of the People's Republic of China]. *Naukovyy chasopys NPU im. M. Drahomanova – Scientific journal of the NPU named after M. Drahomanova*. Issue 7(12). P. 128–131. Kyiv [in Ukrainian].

6. Si, Daofen. (2013). Znachennya narodno-pisennoyi tvorchosti u vykonavs'komu mystetstvi Kytayu [The importance of folk song creativity in the performing arts of China]. *Visnyk Luhans'koho derzhavnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk State University*. Issue 10 (269). P. 111–115 [in Ukrainian].

7. U, Ifan. (2009). Etnokul'turnyy komponent u profesiynyi pidhotovtsi vchyteliv muzyky u Kytayi [Ethnocultural component in professional training of music teachers in China]. *Teoriya ta metodyka khudozhn'oyi osvity – Theory and method of art education*. Issue 7 (12). P. 122–128. Kyiv: NPU [in Ukrainian].

Syrotkina Z.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Music and Fine Arts
Izmail State Humanitarian University
zhanet08ori@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6766-5985

**INFLUENCE OF TRADITIONAL IDEAS OF ANCIENT CHINESE PHILOSOPHY
ON THE ART AND AESTHETIC EDUCATION OF MODERN YOUTH OF THE PRC**

The article presents the theoretical prerequisites of the formation of modern pedagogical science, which allow us to imagine a complete picture of the state and prospects of the development of artistic and aesthetic education in the system of general music education of the People's Republic of China. The author has developed a significant number of studies devoted to the general problems of artistic and aesthetic education in the People's Republic of China. Based on the analysis, the important role of national cultural traditions in solving the tasks of artistic and aesthetic education of youth, which historically occupy a special place in China, is revealed. Attention is focused on the fact that since the time of the great Confucius, music allows to see and understand the beauty of the surrounding world, contributes to the spiritual and moral improvement of a person, has a beneficial effect on social tasks and social relations. It has been proven that the understanding of the role of artistic and aesthetic education of young people is relevant, it can be traced in normative state documents, which are the basis of the organization of the music education system of the People's Republic of China. The historical, cultural, national factors and traditional ideas of ancient Chinese philosophy, in particular harmony, as the main direction of the existence of human culture, which influence the peculiarities of artistic and aesthetic education of modern youth in the paradigm of Chinese musical culture, are characterized. The importance of the influence of traditional national cultural traditions on the development of music education in the People's Republic of China with the gradual introduction of modern world trends in the scientific and pedagogical space is proven. It is noted that the solution of large-scale tasks is impossible without scientific understanding of conceptual ideas and rich experience of artistic and aesthetic education accumulated today in the People's Republic of China. It is emphasized that the latest methods and forms of artistic and aesthetic education are widely used in the educational process, which are based on ancient Chinese traditions and at the same time take into account modern trends in the development of musical and pedagogical education. A harmonious combination of unique national features of artistic and aesthetic education and progressive European methods is presented.

Key words: artistic and aesthetic education, modern youth, national traditions, modern musical and pedagogical education.



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Умови публікації статей у науковому збірнику
«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»»
(Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»** (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунок і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.

5. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України **ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.)**.

6. *References*. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psyhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian]*.

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English]*.

7. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

5. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

6. Обсяг статті – 10–25 сторінок.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та ауковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, ідомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- **фабрикація** – вигадання даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить **60 гривень** за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 25 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

4. Теорія і методика професійної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу ped.kaf.n@gmail.com або nata.demchenko2020@gmail.com наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, orcid, e-mail, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) статтю.

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: *Коваленко_стаття*, *Коваленко_квитанція*.

Електронна адреса: nata.demchenko2020@gmail.com

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 098 445 62 71
ped.kaf.n@gmail.com
nata.demchenko2020@gmail.com

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**