

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Transcarpathian Hungarian Institute. Ferenc Rakoczi II,
Municipal Institution of Higher Education
«Academy of Culture and Arts» of the Zakarpattia Regional Council

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ACADEMIC NOTES

**Серія:
Педагогічні науки**

**Series:
Pedagogical Sciences**

**Випуск 10 (2024)
Edition 10 (2024)**

**Ужгород – 2024
Uzhhorod – 2024**

*Друкується за рішенням вченої ради Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
(протокол №3 від 22.11.2024 року)*

*Друкується за рішенням вченої ради Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
(протокол №3 від 21.11.2024 року)*

Н 34 **Наукові записки.** Серія : Педагогічні науки. Випуск 10 / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2024. 173 с.

ISBN 978-617-653-092-3

Збірник призначений для використання науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. У виданні Наукові записки. Серія : Педагогічні науки висвітлено результати досліджень із широкого кола проблем. Збірник орієнтований на розкриття сучасних тенденцій вивчення історії освіти, мистецтвознавства, педагогіки та психології. Основна мета видання – надати можливість, насамперед, молодим вченим опублікувати результати наукових досліджень у педагогічній галузі.

Рецензенти:

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор (м. Київ).
Зорочкіна Т. С., доктор педагогічних наук, професор (м. Черкаси).

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» (галузь знань: Освіта/Педагогіка), згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 491 від 27.04.2023.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus, Google Scholar, WorldCat, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, публікаціям присвоюється ідентифікатор цифрового об'єкта DOI

Редколегія:

Науковий редактор:

Черкасов В. Ф.

– доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради

Заступник наукового редактора:

Біда О. А.

– доктор педагогічних наук, професор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

Відповідальний секретар:

Агій Я. Ю.

– кандидат економічних наук, доцент Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради

Редакційна колегія:

Анточ Д. І.

– кандидат психологічних наук, доцент, Тираспільський державний університет, Кишинів, Республіка Молдова

Гундаренко О. В.

– кандидат філологічних наук, старший викладач Жилінського університету, Словаччина

Клім-Клімашевська А.

– доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету Седльця, Республіка Польща

Кучай Т. П.

– доктор педагогічних наук, професор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

Кучай О. В.

– доктор педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України

Полубоярина І. І.

– доктор педагогічних наук, професор Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра

Смирнова Т. А.

– доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради

Марусинець М. М.

– доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської обласної державної адміністрації

Мозгальова Н. Г.

– доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Хусайнова Г. А.

– кандидат педагогічних наук, професор Казахського національного університету мистецтв м. Нур-Султан

Чистякова Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Чичук А. П.

– доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології, Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

Шайгозова Ж. Н.

– кандидат педагогічних наук, доцент Казахського національного педагогічного університету імені Абая

Шандрук С. І.

– доктор педагогічних наук, професор Льотної академії Національного авіаційного університету

Шетеля Н. І.

– доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради

Щолокова О. П.

– доктор педагогічних наук, професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Статті подано в авторській редакції

ISBN 978-617-653-092-3

© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, 2024
© Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, 2024

UDK 08(477.87):37
A34

ISSN 2786-6912 (Print)
ISSN 2786-6904 (Online)
DOI: 10.59694

*Published by the decision of the Academic Council of the Transcarpathian Hungarian
Institute named after Ferenc Rakoczi II (Minutes № 3 of 22.11.2024)*

*Published by the decision of the Academic Council of the Communal Institution of Higher Education
«Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council (Minutes № 3 of 21.11.2024)*

**A 34 Academicnotes. Series: Pedagogical Sciences. Edition 10 / Ed. board: V. F. Cherkasov,
O. A. Bida, N. I. Shetelya, etc. Uzhhorod-Kropyvnytskyi: Publishing house «Kod», 2024.
173 p.**

ISBN 978-617-653-092-3

The collection is intended for use by scientists, teachers, graduate students, and students. In the publication Scientific Notes. Series: Pedagogical sciences highlights the results of research on a wide range of problems. The collection is aimed at revealing modern trends in the study of the history of education, art history, pedagogy and psychology. The main purpose of the publication is to provide an opportunity, first of all, to young scientists to publish the results of scientific research in pedagogical fields.

Reviewers:

Oleksyuk O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv).
Zorochkina T. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Cherkasy).

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, category «B» (field of knowledge: Education/Pedagogy), Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №491 of 27.04.2023

The collection is registered in the international catalogues of periodicals and database Index Copernicus, Google Scholar, World Cat, National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky, publications are as signed a DOI digital object ID

Editorial Board:

Academic editor:

Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

Deputy scientific editor:

Bida O. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Transcarpathian Hungarian Institute Ferenc Rakoczi II

Executive Secretary:

Agiy Ya. Yu. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

Editorial board:

Antoci D. I. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova

Gundarenko O. V. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, University of Žilina, Slovakia

Klim-Klimashevska A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland

Kuchai T. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Transcarpathian Hungarian Institute Ferenc Rakoczi II

Kuchay O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Poluboyarina I. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Kiev Municipal Academy of Music. R. M. Gliera

Smirnova T. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Communal institution of higher education «Academy of culture and arts» of the Transcarpathian Regional Council

Marusinets M. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Director of the Department of Education and Science, Youth and Sports of the Transcarpathian Regional State Administration

Mozgalova N. G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky

Khusainova G. A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Kazakh National University of Arts in Nur-Sultan

Chistyakova L. O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko

Chichuk A. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II

Shaigozova Zh. N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Kazakh National Pedagogical Abay University

Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Flight Academy of the National Aviation University

Shetelya N. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

Shcholakova O. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanova

The article is submitted in the author's edition

ISBN 978-617-653-092-3

© Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II, 2024

© Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council, 2024

ЗМІСТ

БЛАГОВА Тетяна Олександрівна.

РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ:
ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ.....8-14

ВАСЮТИНА Тетяна Миколаївна, ЗОЛОТАРЕНКО Тетяна Олександрівна.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....14-19

ГРИНЬОВА Марина Вікторівна, МАХИНЯ Наталія Володимирівна,

МОВЧАН Валентина Іванівна.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ
НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ19-24

КУЧАЙ Тетяна Петрівна.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ МОВНО-
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....24-30

ОРОС Ільдико Імріївна, БІДА Олена Анатоліївна, ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна.

ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ30-35

ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна, МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна.

ПРОФЕСІЙНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
ВИКЛИКИ ТА ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ АВСТРІЯ.....36-41

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна, СНЄДКОВА Людмила Антонівна.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ДИСТАНЦІЙНУ МУЗИЧНУ ОСВІТУ41-46

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна, КУВІК Іван Володимирович, САБОВ Крістіна Федорівна.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ДО НАВЧАННЯ ГРИ НА ЦИМБАЛАХ У ШКОЛІ МИСТЕЦТВ.....46-51

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович, ШУФАН Віктор Віталійович.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ51-58

ЧИЧУК Антоніна Петрівна, ВІЗАВЕР Вікторія Арпадівна, ЛАРІНА Тетяна Вячеславівна.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....58-63

ШАНДРУК Світлана Іванівна, ДОУСОН Валентина Петрівна.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В ЄС ТА США: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ.....63-70

АГІЙ Ярослав Юрійович, МІСЯЙЛО Оксана Валеріївна.

МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ70-75

ЗАВІТРЕНКО Долорес Жораївна, СНІСАРЕНКО Ірина Євгеніївна.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ75-80

КАПЕЛЮШНА Тетяна Вікторівна.

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ У ВАРШАВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ:
ПОЛІТИКА ТА ПРАКТИКА80-86

КОСТОЛОВИЧ Марія Ігорівна.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....86-92

ЛИТВИНЕНКО Яна Олександрівна, МАРЄЄВ Дмитро Анатолійович,	
МАРЄЄВА Тетяна Вікторівна.	
БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	92-95
МИМРИК Михайло Романович.	
ЕМПАТІЙНО-ЕВРИСТИЧНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ	
КОМУНІКАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ.....	
	95-101
МУРОВАНА Ірина Володимирівна.	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ.....	
	101-106
ПШЕМІНСЬКА Лариса Олександрівна.	
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОДІОНА СКАЛЕЦЬКОГО	
У ТУЛЬЧИНСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСІ (1926-1932 рр.).....	
	107-112
ГРЕБА Ілдіко Золтанівна.	
ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩА	
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
	113-119
ЛІ Лілі.	
МЕТОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	
	119-125
ЛОНЧАК Олександр Анатолійович.	
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АСПЕКТІ	
ВИКОНАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	
	125-130
ЛЮ Хунюй.	
СУТІСНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
В КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	
	131-136
ПАП Габрієлла Габорівна.	
ДОСЛІДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТЕСТІВ ТА ІНДИКАТОРІВ ЇХ ДОБРОЯКІСНОСТІ.....	
	136-139
РОЖКОВ Владислав Олегович.	
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ	
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
	140-144
ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна.	
АСПЕКТИ СТРУКТУРУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ	
У БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	
	145-150
КРАВЧУК Олена Геннадіївна, ШИП Оксана Василівна, СТОЙКА Марія Петрівна.	
УКРАЇНО-РУМУНСЬКІ ЗВ'ЯЗКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ»	
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ.....	
	150-156
КОМАР Ольга Анатоліївна, БЕЗЛЮДНА Наталія Валентинівна.	
ТРЕНІНГ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	
	156-163
КУЛІКОВА Світлана Вікторівна.	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	
(КІНЕЦЬ ХХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХІ ст.).....	
	163-168
ПРОВАЛЬНА Неоніла Олегівна.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	
	168-172

CONTENTS

BLAHOVA Tetiana Oleksandrivna.

DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE:
TODAY'S CHALLENGES AND PROSPECTS OF MODERNIZATION.....8-14

VASYUTINA Tatyana Nikolaevna, ZOLOTARENKO Tatyana Oleksandrivna.

EUROPEAN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR
VOLUNTEERING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT14-19

HRYNIOVA Maryna Viktorivna, MAKHYNYA Nataliya Volodymyrivna, MOVCHAN Valentina Ivanivna.

WAYS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO MANAGE
THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS.....19-24

KUCHAI Tetiana Petrivna.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN FORMING LANGUAGE
AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES.....24-30

OROS Ildiko Imrievna, BIDA Olena Anatoliivna, HUTTERER Eva Voytehivna.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING THE LEADERSHIP QUALITIES OF YOUTH STUDENTS.....30-35

OSEREDCHUK Olga Anatoliivna, MARUSYNETS Marianna Mykhailivna.

PROFESSIONAL POSTGRADUATE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS:
CHALLENGES AND EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF AUSTRIA36-41

POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna, SNEDKOVA Lyudmila Antonivna.

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS
IN DISTANCE MUSIC EDUCATION.....41-46

SMYRNOVA Tetiana Anatoliivna, KUVIK Ivan Bolodymyrovych, SABOV Kristina Fedorovna.

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE MOTIVATION OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN TO LEARN TO PLAY THE DULCHIMER OF THE ART SCHOOL.....46-51

CHERKASOV Volodymyr Fedorovych, SHUFAN Viktor Vitaliyovych.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE AESTHETIC OUTLOOK OF FUTURE
TEACHERS OF MUSIC ART IN PROFESSIONAL TRAINING51-58

CHYCHUK Antonina Petrivna, VIZAYER Victoria Arpadivna, LARINA Tetiana Viacheslavivna.

PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS58-63

SHANDRUK Svitlana Ivanivna, DAWSON Valentyna Petrivna.

THEORY AND PRACTICE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHERS IN THE EU AND THE USA: A COMPARATIVE ASPECT63-70

AGII Yaroslav Yuriyovych, MISYAYLO Oksana Valeriyevna.

MANAGEMENT AS A TOOL FOR MANAGING INNOVATIVE ACTIVITIES.....70-75

ZAVITRENKO Dolores Zhoraivna, SNISARENKO Iryna Yevheniivna.

PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH VISUAL
AND HEARING IMPAIRMENT75-80

KAPELIUSHNA Tetiana Viktorivna.

LANGUAGE PROFICIENCY AND CERTIFICATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW:
POLICIES AND PRACTICES80-86

KOSTOLOVYCH Maria Igorivna.

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING THE EXPERIENCE
OF CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS86-92

LYTVYENKO Yana Oleksandrivna, MARIEIEV Dmytro Anatoliyovych, MARIEIEVA Tetiana Viktorivna. SECURITY OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES.....	92-95
MYRMYK Mykhailo Romanovych. EMPATHIC-HEURISTIC CONSTRUCT OF MUSICAL-PERFORMING COMMUNICATION OF FACULTIES OF ARTS STUDENTS	95-101
MUROVANA Iryna Volodymyrivna. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY	101-106
PSHEMINSKA Larysa Oleksandrivna. MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF RODION SKALETISKY IN THE TULCHYN PERIOD OF WORK (1926-1932).....	107-112
HREBA Ildiko Zoltanivna. INTERACTION BETWEEN TEACHER AND TEACHER'S ASSISTANT IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL.....	113-119
LI Lili. METHODS AND TOOLS OF THE FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS' LEADERSHIP COMPETENCE FORMING.....	119-125
LONCHAK Oleksandr Anatoliyovych. FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN PERFORMANCE OF MANAGEMENT FUNCTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	125-130
LIU Hongyu. ESSENTIAL ASPECTS OF MUSIC LISTENING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF ANALYSIS OF MUSICAL ABILITY	131-136
PAPP Gabriella Gaborivna. EXAMINING E-TEST AND ITS GOODNESS INDICATORS	136-139
ROZHKOV Vladyslav Olehovych. CRITERIA AND INDICATORS FOR THE FORMATION OF CORPORATE CULTURE OF FUTURE HIGH SCHOOL TEACHERS.....	140-144
SHEVTSOVA Iryna Mykolaivna. ASPECTS OF STRUCTURING A CHOREOGRAPHIC WORK IN CHOREOGRAPHIC ACTIVITY	145-150
KRAVCHUK Olena Hennadiivna, SHIP Oksana Vasylivna, STOYKA Maria Petrivna. UKRAINIAN-ROMANIAN RELATIONS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF THE ACTIVITIES OF THE MUNICIPAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION «ACADEMY OF CULTURE AND ARTS» OF THE TRANS-CARPATHIAN REGIONAL COUNCIL.....	150-156
KOMAR Olha Anatoliivna, BEZLUDNA Nataliia Valentynivna. TRAINING AS A COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE	156-163
KULIKOVA Svitlana Viktorivna. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN UKRAINE (END OF THE XX – FIRST HALF OF THE XXI CENTURY).....	163-168
PROVALNA Neonila Olegivna. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE COMPETENCE OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AND TEACHER'S ASSISTANT IN THE PROCESS OF CONTINUOUS EDUCATION.....	168-172

УДК 793.3.071.5(477)-048.35

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.008**БЛАГОВА Тетяна Олександрівна** –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії

Полтавського національного педагогічного

університету імені В. Г. Короленка

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5446-3412>e-mail: tatablagova@gmail.com

РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

БЛАГОВА Тетяна Олександрівна. РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

У статті досліджено розвиток сучасної хореографічно-педагогічної освіти в Україні. На основі ретроспективного та історико-педагогічного аналізу з'ясовано, що інституційна хореографічна підготовка вчительських кадрів була актуалізована у 90-х рр. XX століття в закладах вищої освіти гуманітарного спрямування.

Ключові слова: хореографічно-педагогічна освіта, хореографічна підготовка, заклади вищої педагогічної освіти, педагог-хореограф.

BLANOVA Tetiana Oleksandrivna. DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: TODAY'S CHALLENGES AND PROSPECTS OF MODERNIZATION

The article examines the development of modern choreographic and pedagogical education in Ukraine. The peculiarities of the organization of teacher-choreographer training in institutions of higher pedagogical education, the state of development of its normative support, traditional and innovative forms of organization, and content directions are analyzed. Based on a retrospective and historical-pedagogical analysis, it was found that the institutional choreographic training of teachers was updated in the 90s of the 20th century in institutions of higher education of the humanitarian direction.

This process was caused by increasing the role of choreography in the system of general, extracurricular and primary art education, as well as the active introduction of the discipline «Choreography» into the content of school education. It is summarized that the modern choreographic-pedagogical training of the applicants is complex, aimed at forming the competencies of a choreography teacher, head of a creative team, organizer of amateur choreography, methodologist of a choreographic genre, and a choreographer. It is noted that despite the obvious importance and perspective of the choreography teacher's profession in society, its development in today's conditions lacks tangible regulatory and legal support and is experiencing a controversial period.

Current trends in choreographic and pedagogical education in Ukraine are identified and a number of initiatives at the state, institutional, and personal-creative levels are proposed for the sustainable development of the field under study. It is predicted that the implementation of these measures will ensure the progressive progress of the professional training of choreography teachers in higher education institutions and will enable the processes of its modernization.

Keywords: choreographic and pedagogical education, choreographic training, institutions of higher pedagogical education, teacher-choreographer.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний поступ національної освітньої галузі потребує системної модернізації усіх її напрямів та ступенів. Зокрема, особливе місце в культурно-освітньому просторі сьогодення посідає освіта мистецького профілю, сфокусована на підготовці фахівців, здатних до креативного осмислення, трактування та продукування художніх процесів, готових до неперервного особистісного і професійного зростання, соціальної і фахової мобільності. Вона реалізується в різних організаційних формах різних освітніх ступенів

і напрямів, одним із яких є галузь хореографічної освіти. Інституційно оформлена в закладах фахової передвищої та вищої школи, хореографічна освіта підпорядковується загальним закономірностям розвитку мистецької освітньої галузі, а кожна її ланка реалізовує свої цілі, специфічні завдання, має змістові та функційні характеристики.

Діапазон напрямів фахової діяльності хореографів є досить широким, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих кадрів різних рівнів (бакалавр-магістр) в системі вищої освіти гуманітарного профілю.

Хореографічна освіта, маючи різноаспектні стратегічні завдання на різних освітніх програмах, сфокусована передовсім на реалізації загальних настанов, з-поміж яких: максимальна орієнтованість здобувачів на майбутню професію, формування здатності екстраполювати набуті широкі знання та уміння на конкретну специфіку роботи викладачем, виконавцем, постановником, організатором і керівником творчого колективу.

Певну специфіку має вища хореографічно-педагогічна освіта. Вона здійснюється у закладах педагогічного спрямування і забезпечує системну підготовку фахівців-хореографів – вчителів хореографії, викладачів закладів фахової передвищої / вищої освіти, керівників аматорських хореографічних колективів для закладів загальної, поза-шкільної, початкової мистецької освіти). Професійна майстерність майбутнього вчителя хореографії представляє собою кореляцію загальнопедагогічних здібностей із мистецтвом відтворення танцювальних умінь та навичок, а, отже, потребує комплексної, збалансованої та довготривалої хореографічно-педагогічної підготовки здобувачів. Головний акцент у цьому процесі здійснюється насамперед на вихованні педагогічних якостей, оскільки провідна місія педагога-хореографа полягає не лише у майстерності передавати фаховий (хореографічний) досвід своїм учням у процесі творчої активності, але й у формуванні їхнього світогляду, морально-етичних, духовних, естетичних якостей [8, с. 11–12].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні та методичні засади розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти висвітлено у наукових працях теоретиків та практиків хореографічної педагогіки: Л. Андросук, Ю. Гончаренко, К. Василенка, О. Голдрича, О. Жирова, С. Забрєдовського, В. Похилєнка, О. Ребрової, Ю. Ростовської, Т. Сердюк, А. Тараканової, П. Фриза, Л. Цветкової. У контексті дослідження професійної підготовки педагога-хореографа вважаємо за доцільне також наголосити на важливості теоретико-методологічних набутків провідних учених у галузі педагогічної освіти (О. Алексюка, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лозової, Л. Лук'янової, Н. Миропольської, Н. Ничкало, Г. Падалки, В. Орлова, О. Отич, О. Ростовського, О. Рудницької, Л. Хомич, В. Черкасова та ін.), на яких ґрунтуються процеси навчання й виховання майбутніх педагогів, зокрема й фахівців хореографічної галузі. Однак, мало-дослідженими залишаються сучасні проблеми хореографічно-педагогічної освіти в Україні, її протиріччя, тенденції розвитку, шляхи модернізації, що й зумовлює актуальність студіювання та узагальнення цих аспектів.

Метою статті є дослідження специфіки професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у системі вищої педагогічної освіти, аналіз її актуальних тенденцій, стратегій, протиріч, інноваційних форм організації в аспекті перспектив подальшого розвитку окресленої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи поступ вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні, зазначимо, що формування цього напрямку фактично активізується з початку 90-х років ХХ століття. коли в закладах вищої педагогічної освіти були створені перші хореографічні кафедри і розроблені перші стандарти для підготовки майбутніх учителів хореографії. Підґрунтям для започаткування у тодішніх педінститутах хореографічно-педагогічної спеціальностей впродовж 90-х рр. стали здебільшого саме творчі студентські колективи, як складник неформальної мистецької освіти. Доцільність запровадження нової спеціальності у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування була зумовлена підвищенням ролі хореографії в системі загальної освіти й, відповідно, запровадженням навчальної дисципліни «Хореографія» у зміст початкової школи як інваріантного складника [3, с. 343–344].

Перший освітній стандарт для підготовки вчителів хореографії, розроблений педагогами-хореографами під керівництвом А. Короткова [7, с. 331], визначив загальні орієнтири у формуванні програмного забезпечення хореографічної спеціальності у вищих педагогічних навчальних закладах, не позбавивши їх певної автономії у виборі спрямованості профільного навчання. Варіативність підходів щодо хореографічно-педагогічної освіти, зокрема модель підготовки вчителя хореографії, диференціація у виборі поглибленого вивчення певного танцювального напрямку, була зумовлена регіональними тенденціями розвитку хореографічного аматорства, кадровими потребами та, відповідно, специфікою майбутньої професійної діяльності студентів-хореографів [3, с. 344].

Проблему шкільної хореографічної підготовки було також порушено в Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2004 р.) [4, с. 37–41]. Водночас статус варіативності та відсутність системного підходу в організації шкільної хореографії унеможливлювали її визначення як обов'язкового складника навчального процесу, тож часткове впровадження дисципліни «Хореографія» у шкільні навчальні плани було потвердженням швидше фрагментарності, аніж обов'язковості. Проте навіть такі незначні зрушення в царині загальнохореографічної підготовки підростаючого покоління були і

ознаками її позитивної динаміки, і вагомими чинниками / аргументами поширення на ринку праці спеціальності педагога-хореографа. Активізацію хореографічного навчання дітей та учнівської молоді (його кількісних і якісних показників) було спостережено і в системі позашкільля, що також увиразнило потребу в підготовці в закладах вищої педагогічної освіти організаторів / керівників аматорських танцювальних колективів.

Затвердження Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) відкрило нові перспективи для навчання хореографічного мистецтва, оскільки спричинило прогресивні зрушення у визначенні його статусу в системі загальної середньої освіти. У «Типових освітніх програмах Нової Української Школи» «формування культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва» передбачено у «мистецькій освітній галузі» [9, с. 9]. Нормативні ініціативи загалом уможливили «знайомство з різновидами хореографії», «відтворення елементарних танцювальних елементів» через інтегровані курси або предмети вивчення за окремими видами мистецтва [9, с. 310, 313, 317]. Початкове хореографічне навчання було офіційно регламентовано в «Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018–2019 н. р.» (03.07.2018 р.), де, зокрема, зазначалося, що частина навчального навантаження з фізичної культури (до 1 год. на тиждень) може використовуватися на вивчення окремих навчальних предметів, що забезпечують рухову активність учнів (хореографія, ритміка), за наявності відповідних умов педагогічних кадрів та навчальних програм, що мають гриф Міністерства освіти і науки України. Отже, вищезазначені факти начебто підтверджують необхідність освітньо-професійних програм у ЗВО, які б реалізовували підготовку кадрів учителів-хореографів для галузей шкільної та позашкільної освіти.

Однак важливо наголосити, що попри очевидну важливість професії вчителя хореографа, в умовах сьогодення її розвиток позбавлений відчутної нормативно-правової підтримки і переживає контраверсійний період. Актуальними викликами у розвитку хореографічно-педагогічної освіти є: відсутність навчальної дисципліни «Хореографія» як інваріантного складника у змісті навчання закладів загальної середньої освіти; дискретність підтримки (законодавчої, економічної, організаційної) гурткової хореографічної роботи у структурі шкільної та позашкільної освіти на державному та регіональному рівнях; відсутність державних

програм національного хореографічного виховання дітей та учнівської молоді; тенденційності щодо важливості професійної підготовки вчителя хореографії в закладах вищої педагогічної освіти (відсутність Стандартів вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія), відсутність державного замовлення для цієї спеціальності, скасування творчого конкурсу для вступу на дану спеціальність, що загалом призводить до нівелювання її статусу в системі вищої хореографічної освіти [2, с. 23]. Відповідно, переважна більшість ЗВО переорієнтована на підготовку фахівців за спеціальністю 024 Хореографія. Така тенденція, безумовно має негативні наслідки. Зокрема, спостерігається нестача кваліфікованих учителів хореографії, які б мали ґрунтовну хореографічно-педагогічну освіту і працювали в системі шкільництва чи позашкільля.

Зауважимо водночас, що зазначені негативні чинники в розвитку спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) зумовлюють активізацію зусиль професійної спільноти щодо критичного осмислення проблеми і окреслення шляхів подолання наявних кризових явищ у галузі. Небайдужі педагоги-хореографи, зокрема й керівники профільних хореографічних кафедр у ЗВО України, доводять у різних форматах професійної активності (конференціях, семінарах, публічних дискурсах), що професія вчителя-хореографа є актуальною і затребуваною в умовах сьогодення. До того ж, аксіоматичним є те, що сучасний фахівець-хореограф, незалежно від сфери свого працевлаштування, має бути добре обізнаним з основами педагогіки, психології, готовим до роботи у нових нестандартних умовах, цікавим для різних категорій дітей та учнівської молоді, володіти не лише хореографічною, але й педагогічною майстерністю.

Тож, спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія), всупереч несприятливим організаційно-правовим умовам і упередженому офіційному ставленню до неї, все ж розвивається. Насьогодні таку підготовку здобувачів забезпечують чотири заклади вищої освіти в Україні: Бердянський державний педагогічний університет, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Вочевидь, спеціальність, спрямована на поглиблену фахову теоретичну і практичну підготовку саме хореографічно-педагогічних працівників, має перспективи щодо свого подальшого поступу.

Метою хореографічно-педагогічної освіти у закладах вищої освіти є:

1. підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що володіють системою актуальних професійних знань, умінь і навичок, відповідно до сучасного рівня розвитку хореографічної педагогіки;

2. формування у здобувачів загально-педагогічних, психологічних та фахових (хореографічних) компетентностей майбутнього вчителя / викладача хореографії задля якісного забезпечення хореографічно-педагогічного процесу у майбутній професійній діяльності (згідно з переліком типових посад для працевлаштування);

3. формування аксіосфери особистості студента (як важливого чинника його професійної сформованості) [12, с. 620].

Студіюючи специфіку фахової підготовки вчителів-хореографів на прикладі досвіду Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, зазначимо, що вона здійснюється за освітніми програмами «Середня освіта (Хореографія)» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Увесь спектр пропонує форм організації хореографічно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-хореографів має стрункий взаємозв'язок, утворює єдиний освітній комплекс. Хореографічно-педагогічна освіта спрямована на формування ґрунтовних знань з педагогіки і психології, фахових теоретичних знань про танцювальну культуру, її історичний поступ, методики, технології опанування та викладання танцю, набуття технічних танцювальних характеристик з різних видів хореографічного мистецтва, практичного досвіду зі створення власних хореографічних постановок [1, с. 73].

Зокрема, цикл теоретичних професійно-орієнтованих дисциплін, як необхідний складник професіоналізму педагога-хореографа, не тільки розкриває різноманіття форм мистецтва танцю, формує уявлення про усталені канони хореографічного виконавства, але й надає можливість підготувати студентів до розвитку виконавських, балетмейстерських, організаторських та педагогічних здібностей. Так, майбутній фахівець у галузі хореографічної педагогіки має глибоко знати основи теорії та методики викладання різних напрямів хореографії; історію розвитку, стилістичні особливості вітчизняної та світової хореографічної культури різних історичних епох; педагогічний та творчий досвід видатних балетмейстерів, виконавців різних жанрів танцювального мистецтва; специфіку організації самостійного навчання та самовдосконалення у сфері хореографії. Важливо також, що у процесі навчання відбувається формування професійного світогляду студента, його

власного хореографічного стилю, творчого почерку [4, с. 416].

Вивчення здобувачами широкого спектру практичних професійно-орієнтованих дисциплін спрямоване не тільки на розвиток виконавських умінь та навичок, а також забезпечує формування таких значущих якостей у майбутніх фахівців, як художньо-естетична компетентність, здатність до образного мислення, сприйняття краси, спілкування з мистецтвом хореографії та мистецтвом в цілому. Необхідною умовою ефективності засвоєння навчального контенту визначається формування у студентів навичок самостійної творчої діяльності. Вибір оптимальних методів та прийомів практичної роботи має зумовлюватися тим, що формування професійних компетентностей у майбутніх педагогів-хореографів відбувається насамперед шляхом активного залучення здобувачів до творчої діяльності в різних форматах.

Професійне становлення студентів відбувається також у творчих лабораторіях профільної кафедри – неформальних організаційних формах хореографічної освіти. Вони органічно доповнюють і поглиблюють процес формування фахових компетентностей шляхом активного залучення майбутніх учителів-хореографів до сценічної виконавської діяльності. Студіювання різновидів хореографічного мистецтва в умовах творчих об'єднань орієнтоване на формування у студентів широкого спектру професійно значущих якостей, необхідних для різнопланової хореографічно-педагогічної, культурно-просвітницької та культурно-мистецької роботи з різновіковими категоріями дітей і молоді в системі загальноосвітніх, позашкільних та початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Структура хореографічної підготовки здобувачів у системі вищої педагогічної освіти передбачає різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (традиційні та інноваційні). Серед традиційних, зокрема: лекція, практичне та лабораторне заняття, самостійна та індивідуальна робота, консультації, майстер-класи, тренінги, робота з концертмейстером, робота з навчальною літературою та відеоматеріалом, а також різні види хореографічних практик [10, с. 16–18]. Кожна із форм організації навчання передбачає використання комплексу спеціальних методик та технологій, спрямованих на оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентства. Доцільність їхнього використання визначається метою, основними завданнями, змістом навчального курсу [2, с. 226–228].

Зауважимо, що у процесі опанування танцювальної і педагогічної майстерності

активно використовуються інноваційні форми організації навчального процесу, що дозволяє сформувати у майбутніх педагогів-хореографів творчий підхід до своєї професії, індивідуальний стиль, уміння працювати самостійно та усвідомлено, загалом активізує пізнавальну діяльність студентів. Спрямовані на формування балетмейстерських і педагогічних якостей в атмосфері співтворчості, вони часто наближені до виробничих умов – майбутнього професійної діяльності, що, по суті, є провідною метою вищої хореографічно-педагогічної освіти [11, с. 417].

Актуалізуємо з-поміж них ті, які роблять освітній процес більш сучасним, відкритим до інновацій, цікавим для здобувачів. Зокрема, популярними формами організації навчання здобувачів є: міжнародне співробітництво та професійна мобільність профільної кафедри (участь здобувачів-хореографів у програмах зовнішньої академічної мобільності за програмою Еразмус +; навчальні курси, воркшопи, гостьові лекції, майстер-класи для здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) від відомих учених-хореографів і хореографів-практиків; участь студентів у різних культурно-мистецьких і просвітницьких проєктах, танцювальних виставах, конкурсах, інших творчих івентах та просвітницьких ініціативах кафедри для вихованців дитячих хореографічних колективів; залучення здобувачів до участі у сертифікованих курсах підвищення кваліфікації для викладачів хореографічних дисциплін України; проведення хореографічних майстер-класів для людей поважного віку в «Університеті третього віку» Полтавського; організація масштабних хореографічних конкурсних заходів. Усі ці напрямки хореографічної активності сприяють розвитку фахових здібностей студентів, надають їм цінний практичний досвід, готуючи до майбутньої професійної самореалізації [5].

Комплексна професійна підготовка майбутніх учителів-хореографів також створює ґрунт для подальшого вдосконалення ними хореографічно-педагогічної майстерності впродовж життя, професійного саморозвитку, без чого неможлива успішна викладацька діяльність [11, с. 417]. Відповідно, наступним важливим етапом самовдосконалення педагога-хореографа є продовження фахової базової освіти, оскільки профільні знання і практичні уміння навчати танцювальному мистецтву, отримані здобувачами у структурі вищого навчального закладу, потребують своєї подальшої пролонгації, вдосконалення, разом із розширенням професійного світогляду, поглибленням методичного мислення і методичних здібностей педагога-хореографа. Реалізація цього завдання, незалежно від вузько-спрямованого профілю професійної активності

випускника, відбувається у різних формах: перепідготовки, допідготовки, стажування, воркшопів, курсових заходів підвищення кваліфікації, а також в організації науково-практичних конференцій, семінарів і вебінарів, майстер-класів провідних діячів хореографічного мистецтва, конкурсних і концертних заходів [12, с. 626]. Тож, хореографічно-педагогічна освіта у закладі вищої освіти загалом забезпечує підґрунтя задля неперервності розвитку професійного та особистісного потенціалу фахівця у сфері хореографічної діяльності.

Безумовно, сучасна хореографічно-педагогічна освіта має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і враховувати новітні досягнення танцювального мистецтва. Так, формування нових напрямів стилістики сценічного виконавського мистецтва наприкінці ХХ – з початку ХХІ ст. зумовлює процеси осучаснення вимог до моделі підготовки кваліфікованого фахівця в галузі професійного танцю і хореографічної педагогіки. Відповідно, кожний новий чи оновлений напрям сценічно-хореографічної творчості потребує науково-обґрунтованого методичного супроводу і шляхів його практичної реалізації в умовах закладу вищої освіти [3, с. 373–374].

Однак, окрім ініціатив самих профільних кафедр ЗВО, запорукою сталого розвитку досліджуваної галузі має стати запроваджена широка державна підтримка. Вважаємо, що перспективами модернізації хореографічно-педагогічної освіти в Україні є реалізація ініціатив на державному та інституційному рівнях, серед них:

– на **державному рівні**: повернення хореографічної підготовки у зміст закладів загальної середньої освіти як інваріантного складника; посилення підтримки (законодавчої, економічної, організаційно-методичної) хореографічної роботи в умовах закладів загальної середньої освіти та закладів позашкільля; запровадження урядових програм галузей освіти і культури з проблематики національного хореографічного виховання дітей та учнівської молоді; підтримка вищої хореографічно-педагогічної освіти на законодавчому рівні; модернізація вищої хореографічно-педагогічної освіти шляхом постійного вдосконалення якості освітніх програм «Середня освіта (Хореографія);

– на **інституційному рівні**: удосконалення підготовки студентів-хореографів спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) у ЗВО на засадах компетентнісно-орієнтованого підходу (формування інтегральної, загальних і фахових компетентностей); розширення можливостей профільних кафедр, які здійснюють підготовку вчителів-хорео-

рафів, у збільшенні кількості професійно-орієнтованих дисциплін, формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів, в організації їхньої зовнішньої і внутрішньої мобільності, набутті соціальних навичок soft skills; активізація використання мультимедійних інформаційних ресурсів; стимулювання студентської хореографічної творчості в неформальних формах організації;

– **на особистісно-творчому рівні:** усвідомлення необхідності вдосконалення й розширення фахових компетентностей для успішної реалізації у професійній діяльності; формування потреби в постійному професійному саморозвитку (участі у профільних мистецьких об'єднаннях, науково-практичних і конкурсних заходах); формування індивідуального стилю (виконавського, балетмейстерського, педагогічного), творчого почерку, професійного іміджу [2, с. 29–30].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в результаті дослідження розвитку вищої хореографічно-педагогічної освіти в Україні зазначимо, що вона є багатоцільовою системою, забезпечує формування загальнопедагогічних і вузькопрофесійних (хореографічних) компетентностей, актуалізацію розвитку особистісних якостей, інтелектуальної та емоційної сфер здобувачів. Хореографічно-педагогічна освіта забезпечує формування у здобувачів компетентностей, необхідних для самореалізації у професійній хореографічній діяльності в якості педагогів танцю, виконавців, керівників творчих колективів, організаторів хореографічного аматорства, балетмейстерів. Контент-аналіз фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів в умовах ЗВО України дозволив виявити її актуальні тенденції, студіювання яких є доцільним у подальших наукових розвідках, а саме: 1) комплексність і професійно-практична спрямованість навчання; 2) активна інтеграція здобувачів у виконавську і педагогічну практику; 3) органічне поєднання формальних і неформальних форм організації.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з перспективами подальшої професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів у системі вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Випуск 50. 2010. С. 72–76.
2. Благова Т. О. Розвиток хореографічної освіти в Україні автореф. дис. доктор. пед. наук :13.00.04. Київ, 2021. 38 с.

3. Благова Т. О. Розвиток хореографічної освіти в Україні: історико-педагогічний концепт : монографія. Полтава : ТОВ : АСМІ, 2020. 488.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Естетична культура. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти*. Київ : КНТ. 2004. С. 37–41.
5. Кафедра хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Офіційний сайт. URL: <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-hoeografii>
6. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. Харків: Освіта. Виховання. Спорт, 2006. 496 с.
7. Похиленко В. Ф. Танець між Небом і Землею. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 352 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ППППО, 2002. 270 с.
9. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світос». 2019. 336 с.
10. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Київ: Альтерпрес, 2005. 324 с.
11. Blahova Tatyana. The specificity of professional development of a teacher-choreographer in terms of the higher pedagogical education. *British Journal of Science, Education and Culture*. London : London University Press, 2014. No. 1. (5), vol. V. P. 413–419.
12. Blahova Tetiana. Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine. *ASSOCIATION AGREEMENT: DRIVING INTEGRATIONAL CHANGES*: Collective monograph. Accent Graphics Communication. Chicago, Illinois, USA, 2019. P. 617–628.

REFERENCES

1. Blahova, T. O. (2010). *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv-khoreohrafiv u systemi pedahohichnoi osvity*. [Peculiarities of professional training of future teachers-choreographers in the pedagogical education system]. Zhytomyr.
2. Blahova, T. O. (2021). *Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini*. [Development of choreographic education in Ukraine]. Kyiv.
3. Blahova, T. O. (2020). *Rozvytok khoreohrafichnoi osvity v Ukraini: istoryko-pedahohichniy kontsept*. [Development of choreographic education in Ukraine: historical and pedagogical concept]. Poltava.
4. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity. Estetychna kultura*. (2004). [State standard of basic and full secondary education. Aesthetic culture]. Kyiv.
5. *Kafedra khoreohrafii Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka*. [Choreography Department of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko]. Poltava.
6. Lozova, V. I. (Ed.). (2006). *Leksii z pedahohiky vyshchoi shkoly*. [Lectures on higher school pedagogy]. Kharkiv.
7. Pokhylenko, V. F. (2012). *Tanets mizh Nebom i Zemleiu*. [Dance between Heaven and Earth]. Kirovohrad.

8. Rudnytska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska*. [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv.
9. *Typovi osvritni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy*. (2019). [Typical educational programs for general secondary education institutions: 1–2 and 3–4 grades]. Kyiv.
10. Tsvietkova, L. Yu. (2005). *Metodyka vykladannia klasychnoho tantsiu*. [Methods of teaching classical dance]. Kyiv.
11. Blagova, Tatyana. (2014). The specificity of professional development of a teacher-choreographer in terms of the higher pedagogical education. *British Journal of Science, Education and Culture*.
12. Blahova, Tetiana. (2019). Formation of concepts of higher choreographic education in Ukraine. In *Association agreement: driving integrational changes: collective monograph* (pp. 617–628). Accent Graphics Communication. Chicago, Illinois, USA.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЛАГОВА Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: дослідження розвитку фахової культури музикантів-виконавців, духовно-комунікативний артистизм.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BLAHOVA Tetiana Oleksandrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Choreography of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Circle of scientific interests: dynamics of choreographic education in Ukraine, choreographic personality.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2024 р.

УДК 378.091.3:376.043.2-051]:364-322(4)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.014

ВАСЮТИНА Тетяна Миколаївна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

ЗОЛОТАРЕНКО Тетяна Олександрівна –

аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7533-4676>
e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

ВАСЮТИНА Тетяна Миколаївна, ЗОЛОТАРЕНКО Тетяна Олександрівна. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті висвітлено особливості фахової підготовки майбутніх педагогів в окремих університетах Європи до волонтерської діяльності та до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Особливу увагу приділено аналізу освітньо-професійних програм, стратегій, методів і підходів, що реалізуються в освітніх системах країн Європи та Європейського союзу, для формування у майбутніх педагогів готовності до підтримки дітей із особливими освітніми потребами.

Ключові слова: майбутні вчителі, фахова підготовка, волонтерська діяльність, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, Королівство Норвегія.

VASYUTINA Tatyana Nikolaevna, ZOLOTARENKO Tatyana Oleksandrivna. EUROPEAN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR VOLUNTEERING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article highlights the peculiarities of professional training of future teachers in selected European universities for volunteering and working in an inclusive educational space. Particular attention is paid to the analysis of educational and professional programmes, strategies, methods and approaches implemented in the educational systems of European countries and the European Union to

develop future teachers' readiness to support children with special educational needs. It is noted that volunteer activity is an important element of the teacher's professional development, which contributes to the development of empathy, tolerance and responsibility.

The author draws research attention to the leading practices of European universities, in particular, the Kingdom of Norway and Cyprus, where volunteer work is integrated into the content of professional disciplines, separate courses and modules have been developed that provide for the identification of the needs of students with special needs, selection and application of individual methods of teaching and correction, integration of technology into special education, preparation of an inclusive learning environment and classroom management tools, work with children with autism, emotional and social problems, etc.

The effectiveness of implementing special trainings, workshops, and interdisciplinary projects to help students gain practical experience in working with children with disabilities and other needs that go beyond standard educational programmes is described. The effectiveness of practical training of future teachers, which includes school practice with visits to educational institutions and real-life work assignments, seminars with experts on inclusion, children's mental health and education of vulnerable groups, is also emphasised.

Attention is focused on the role of international initiatives and exchange programmes that promote innovative approaches to inclusion and social adaptation.

Comparison with the Ukrainian context allows us to identify key aspects that can be adapted to the national education system: inclusion of modules on inclusive education in educational and professional teacher training programmes, mandatory volunteering as an element of practical training, availability of practice hours directly in the inclusive educational environment of kindergartens and schools, and state motivation for voluntary volunteering.

The results of the study can be useful for educators, methodologists, organisers of volunteer programmes, as well as for policy makers in the field of inclusive education.

Keywords: *future teachers, professional training, volunteering, inclusive education, inclusive educational environment, Kingdom of Norway.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток суспільства все більше орієнтується на цінності рівності, толерантності та інклюзії. Інклюзивна освіта, як один із ключових напрямів у забезпеченні рівного доступу до якісного навчання, стає невід'ємною складовою педагогічної практики. У зв'язку з цим, підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі набуває особливої актуальності. Окрім професійних знань і вмінь, важливу роль у цьому процесі відіграє формування в учителів соціально-активної позиції та навичок волонтерської діяльності, які сприяють кращому розумінню потреб здобувачів з особливими освітніми потребами.

Аналіз сучасного європейського досвіду демонструє ефективність інтеграції волонтерської діяльності в освітньо-професійні програми підготовки педагогів. Університети багатьох країн Європейського Союзу розробляють і впроваджують спеціальні освітні модулі, тренінги та практичні заняття, які дозволяють студентам отримувати реальний досвід у підтримці дітей з інвалідністю. Це не лише сприяє професійному зростанню майбутніх учителів, а й формує у них високий рівень соціальної відповідальності та готовності працювати у багатовекторному інклюзивному середовищі.

Для України, де впровадження інклюзії є одним із пріоритетів освітньої реформи, вивчення такого досвіду є особливо важливим. Це зумовлено тим, що він може бути орієнтиром для розробки нових підходів у підготовці педагогів до реалізації ідей інклюзивної освіти. Водночас, волонтерська діяльність, як елемент професійної підготовки, потребує комплексного впровадження та підтримки на рівні освітньої політики.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації кращих європейських практик у контекст української освіти. Аналіз і впровадження цих підходів можуть стати важливим кроком у підвищенні ефективності фахової підготовки майбутніх педагогів до інклюзивної та волонтерської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цінним у контексті нашого наукового пошуку є доробок Т. П'ятакової, зокрема, її стаття «Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід». У своїй публікації науковиця зосереджує увагу на аналізі підходів до формування інклюзивної компетентності вчителів у Швейцарії. Авторка висвітлює ключові аспекти педагогічної підготовки, такі як інтеграція інклюзивних курсів у навчальні програми, акцент на міждисциплінарній співпраці та активне використання практичних модулів, включаючи волонтерську діяльність

[4]. У роботі К. Беспалової розглядаються мотиваційні чинники волонтерської діяльності в західних країнах. Авторка аналізує соціальні, психологічні та культурні аспекти, які стимулюють людей долучатися до волонтерських програм. Особлива увага приділяється взаємозв'язку між особистісним розвитком і соціальною активністю через волонтерство. Праця К. Беспалової дозволяє глибше зрозуміти, як мотивувати здобувачів вищої освіти в університетах брати участь у волонтерських програмах [1]. Цінними у контексті нашого дослідження також є дослідження О. Легошиної та Н. Лотиш, які характеризують інклюзивну освіту як соціально-педагогічний феномен [2]. Суголосними з ними є думки Ю. Любунь щодо проблем та перспектив інклюзивної освіти [3].

Аналіз педагогічної літератури та навчальних програм у контексті підготовки вчителів до волонтерської діяльності крізь призму інклюзивного середовища, дає змогу констатувати наявність великої кількості ґрунтовних вітчизняних досліджень у різні роки. Однак, у контексті компаративної педагогіки сучасні дослідження з означеної проблеми доволі рідкісні і з огляду на це, заявлена тема потребує подальших наукових розвідок.

Метою статті є теоретичний аналіз європейського досвіду підготовки майбутніх педагогів в університетах до волонтерської діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Королівство Норвегія є однією з провідних країн, яка активно впроваджує принципи інклюзивної освіти на всіх рівнях. Система підготовки вчителів у цій країні включає потужний акцент на практичну підготовку, міждисциплінарний підхід та залучення студентів до волонтерської діяльності. Волонтерство розглядається не лише як інструмент професійного розвитку, а й як спосіб формування емпатії, соціальної відповідальності та навичок роботи у інклюзивному середовищі.

Норвезька система освіти ґрунтується на принципах рівності та доступності. Свідченням цього є те, що уряд приділяє значну увагу забезпеченню умов для навчання дітей із різними освітніми потребами у загально-освітніх школах. Ця стратегія вимагає від учителів високого рівня сформованості інклюзивної компетентності, яка формується ще під час їхньої підготовки в університетах.

Аналіз освітньо-професійних програм окремих університетів Королівства Норвегії свідчить, що важливою складовою їхньої фахової підготовки є залучення майбутніх педагогів до волонтерських програм, які

дозволяють їм практично ознайомитися з викликами інклюзивного середовища. Саме тому, університети Норвегії розглядають волонтерську діяльність як обов'язкову частину підготовки педагогів. Наприклад, студенти педагогічних факультетів беруть участь у соціальних проєктах, де вони працюють із дітьми з особливими освітніми потребами [8]. Такі проєкти включають: супровід дітей із порушеннями слуху чи зору під час навчання; допомогу в адаптації дітей із розладами аутистичного спектру; підтримку в організації позашкільних заходів для дітей із інвалідністю.

Варто окремо наголосити, що у Норвегії діють програми державної підтримки, які стимулюють молодь до участі у волонтерських ініціативах. Університети співпрацюють із такими організаціями задля залучення здобувачів вищої освіти до роботи у проєктах соціальної інклюзії [7].

Норвезькі університети, зокрема Університет Ставангера (University of Stavanger), активно впроваджують обов'язкові навчальні модулі, спрямовані на формування інклюзивних компетенцій у майбутніх учителів. Вони мають міждисциплінарний характер і поєднують теоретичні знання з практичним досвідом у реальних умовах. Зокрема, вступна частина модулю «Інклюзивна освіта» (EIS110) («Inclusive Education» (EIS110)) закладає основу підготовки майбутніх вчителів і пропонує можливість розширити їхню рефлексивну та професійну компетентність у сфері міжкультурного навчання та культурного розмаїття. Цей модуль складається з лекцій, групової роботи та 5 повних днів шкільної практики, під час яких студенти мають можливість спостерігати за норвезьким шляхом інклюзивної освіти. Змістова частина складається з таких тем: «Освітні системи та традиції в Норвегії»; «Теорія та концепція різноманітності, інклюзії та приналежності в практиці ранньої освіти»; «Навчання на природі: навчання поза класом, ідеї та практика»; «Навчання та участь у дитячому садку чи початковій школі (орієнтований вік дітей 1-10 років)»; «Національні ініціативи проти булінгу в Норвегії». Форма підсумкового контролю – екзамен, який передбачає написання есе, що можна скласти індивідуально (2500-3000 слів) або в парах (4000-4500 слів). Есе пишеться відповідно до вказівок, наданих під час модулю. Зміст – це рефлексія на інклюзивну освіту, яка спостерігалася в школі/дитячому садку. Завдання оцінюється за шкалою АF, традиційної для українських ЗВО. Під час вивчення модулю передбачено прослуховування лекцій, групова робота та презентації студентів, що зумовлює активну участь у

заняттях в аудиторії та під час виконання завдань. Як елемент практичної підготовки курс передбачає тижневе навчання в школі/дитсадку. У зв'язку з цим, здобувачі вищої освіти виконують невелике дослідницьке завдання. Координаторами курсу є Сара Есмаелі (Sara Esmæeli), Мадлі Дагестад (Madli Dagestad), Анетт Фріцен Соллі (Anette Fritsen Solli). Кількість кредитів (ECTS) 8 [6].

Підсумовуючи сказане, вважаємо, що обов'язкові наскрізні інтегровані модулі з інклюзивної освіти в Норвегії є ключовим елементом підготовки педагогів. Вони

допомагають майбутнім учителям отримати теоретичні знання, практичний досвід та розвинути компетентності, необхідні для подальшої професійної діяльності. Тому досвід цієї прогресивної держави може бути корисним для вдосконалення педагогічної підготовки в інших країнах, зокрема і в Україні.

У табл. 1 детальніше охарактеризовано інші європейські освітньо-професійні програми для майбутніх педагогів, які мають на меті залучення студентів до розвитку інклюзивної освіти загалом та через волонтерську діяльність, зокрема.

Таблиця 1

Європейські освітньо-професійні програми інклюзивної освіти для майбутніх педагогів

№	Назва програми	Коротка характеристика	Покликання на сайт із детальною інформацією
1.	Університет Бремена (University of Bremen)	Програма підготовки вчителів для початкової школи включає спеціалізацію з інклюзивної освіти. Вона охоплює як освітні науки, так і практичну підготовку, включаючи модулі з дидактики, інклюзивного навчання та педагогічної психології.	https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereich/abteilung-a-allgemeine-erziehungswissenschaft/interkulturelle-bildung/praxisprojekte/lehramtsstudium-international-diversity-and-inclusion-in-teacher-education
2.	Європейський університет Кіпру (European University Cyprus)	Магістерська програма з інклюзивної та спеціальної освіти пропонує онлайн-навчання з акцентом на оцінку потреб учнів, індивідуалізацію навчання та використання технологій для підтримки дітей з особливими потребами. Програма також включає практику в школах Кіпру та Греції.	https://euc.ac.cy/en/programs/master-special-inclusive-education-online/
3.	EQui-T - Проект Erasmus+	Міжнародний проект, який об'єднує сім університетів з різних країн Європи. Його метою є розробка відкритих освітніх ресурсів (OER) для інклюзивного навчання, а також підвищення якості підготовки вчителів до роботи з різноманітністю в освітньому процесі.	https://equi-t-academy.eu/de/
4.	Європейська агенція зі спеціальних потреб та інклюзивної освіти	У багатьох європейських країнах, включаючи Німеччину, існують програми, що інтегрують спеціальні освітні компоненти до підготовки майбутніх учителів. Вони передбачають діагностику, підтримку учнів з інвалідністю, а також спеціалізовані модулі з роботи з різними категоріями особливих потреб (емоційні, когнітивні тощо).	https://www.european-agency.org/
5.	Академія Erasmus+ для вчителів	Ця ініціатива об'єднує університети та навчальні заклади з різних країн ЄС, пропонуючи навчальні модулі з інклюзії, цифрових технологій у освіті, а також міждисциплінарні підходи до навчання. Наприклад, програма IDEAL Futures Teacher Academy акцентує увагу на цифровому лідерстві в освіті, розробці онлайн-ресурсів і підготовці вчителів до роботи в умовах цифрової епохи.	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/
6.	Проект Академії вчителів (Teacher Academy Project)	Проект зосереджений на підготовці вчителів у галузі сталого розвитку, включаючи семінари, онлайн-курси та літні школи. Він пропонує міждисциплінарний підхід для розвитку педагогічних навичок і сприяє створенню професійної навчальної спільноти для вчителів.	https://tap-ts.eu/
7.	Курс «Інклюзія в освіті» від Europass Teacher Academy	Курс охоплює основи інклюзивного викладання та адаптивних навчальних практик для різних вікових груп і спеціалізацій. Він проводиться в різних містах Європи та доступний як для очного, так і дистанційного навчання.	https://www.teacheracademy.eu/
8.	Європейська система розвитку якості інклюзивної освіти та підготовки вчителів (European Quality Development System for Inclusive Education)	Проект спрямований на створення освітніх ресурсів з інклюзії, які використовують цифрові інструменти та відкриті освітні ресурси для викладачів.	https://equi-t-academy.eu/de/

Інтерпретуючи зміст таблиці 1, зазначимо, що одна з програм, яка є прикладом успішної інтеграції теоретичних знань і практичних

навичок, що необхідні для розвитку інклюзивної освіти на європейському рівні – це курс з інклюзивної освіти для майбутніх

учителів Європейського університету Кіпру (European University Cyprus). Програма курсу спрямована на підготовку педагогів до роботи зі здобувачами освіти, які мають різні освітні потреби. Вона створена Афіньським національним університетом імені Каподистрії (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) і поєднує теоретичні знання, практичну діяльність та інноваційні методики навчання. Вивчення курсу триває 24 місяці в онлайн-форматі та передбачає 120 кредитів ECTS, включаючи 24 кредити за шкільну практику та 30 кредитів за магістерську роботу. Ключові змістові напрями: оцінка потреб учнів із особливими потребами; застосування індивідуальних методів навчання та корекції; інтеграція технологій у спеціальну освіту; підготовка інклюзивного навчального середовища та управління класом; робота з дітьми з аутизмом, емоційними та соціальними проблемами. Практична складова курсу включає шкільну практику з відвідуванням освітніх установ і виконання завдань у реальних умовах, а також семінари з фахівцями про інклюзію, психічне здоров'я дітей та освіту вразливих груп [5].

Окреме наукове зацікавлення становлять дисципліни в Європейському університеті Кіпру (European University Cyprus), пов'язані з використанням цифрових інструментів для адаптації навчання, що, у свою чергу, дозволяє зробити освітній процес доступним для учнів із різними потребами.

Таким чином, аналіз європейського досвіду підготовки майбутніх учителів до волонтерської діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища демонструє, що інтеграція інклюзивної освіти в педагогічні програми є потужним інструментом для розвитку відповідних ключових компетентностей, необхідних для роботи з учнями з особливими потребами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Висвітлюючи проблему підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі через волонтерську діяльність, варто констатувати, що у практиці провідних європейських університетів накопичено чималий досвід. Спільним у них є те, що заклади вищої освіти включають обов'язкові наскрізні модулі, які поєднують теорію з практикою, мають інтегрований зміст (як-от освітня політика, методи адаптованого навчання тощо) та наголошують на важливості безпосередньої роботи студентів із вразливими групами. Окремим пунктом, який вартий для наслідування, є передбачення чималої кількості годин практичної підготовки у дитячих садках і школах, розробку адаптованих навчальних матеріалів, взаємодію з дітьми з аутизмом та соціальними труднощами, а також семінари з

експертами. Не менш важливим елементом фахової підготовки в університетах є розвиток культурної чутливості, боротьба зі стереотипами, інтеграція сучасних технологій та інноваційних методів навчання в освітній процес. Це закладає основи для створення інклюзивного середовища педагогом у майбутній професійній діяльності, яке враховує індивідуальні потреби учнів і сприяє їхній соціальній інтеграції. Також заслуговує на увагу діяльність ЗВО, спрямована на підвищення мотивації майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, усвідомлення значущості інклюзивного підходу в межах країни та ролі волонтерської діяльності у цьому процесі.

Перспективними розвідками цього напрямку можуть бути вивчення чинного, адаптація і впровадження європейського досвіду з наскрізного інтегрування ідей інклюзивної освіти та волонтерства в процес фахової підготовки українських педагогів у процесі війни та повоєнній відбудові.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Беспалова К.О. Мотиваційні аспекти волонтерства: досвід західних країн. Вісник НТУУ «КПІ». Київ, 2012. 287 с.
2. Легошина О.Л., Лотиш Н. О. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен. The 3rd International scientific and practical conference «Scientific achievements of contemporary society» (October 10-12, 2024) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2024. С. 373–377.
3. Любунь Юлія. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» March 29, 2024; Cambridge, UK. С. 426–428.
4. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
5. Education Sciences: Special and Inclusive Education in collaboration with NKUA. URL: <https://euc.ac.cy/en/programs/master-special-inclusive-education-online/>
6. Inclusive Education (EIS110). URL: <https://www.uis.no/en/course-id/1879057>
7. Norwegian Ministry of Education. URL: <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>
8. Olsen, T., & Hansen, R. (2020). *Inclusive Education in Norway: Challenges and Practices*.

REFERENCES

1. Bespalova, K. O. (2012). *Motivatsiini aspekty volonterstva: dosvid zakhidnykh krain*. [Motivational Aspects of Volunteering: Experience of Western Countries]. Kyiv.
2. Legoshyna, O. L., & Lotysh, N. O. (2024). *Inklyuzivna osvita yak sotsialno-pedahohichniy fenomen*. [Inclusive Education as a Socio-Pedagogical Phenomenon].
3. Liubun, Y. (2024). *Inklyuzivna osvita: problemy ta perspektivy*. [Inclusive Education: Problems and Prospects]. Cambridge.

4. Piatakova, T. S. (2012). *Rozvytok inkluzyvnoi kompetentnosti vchytelia: shveitsarskyi dosvid*. [Development of Teacher's Inclusive Competence: Swiss Experience].
5. Education Sciences: Special and Inclusive Education in collaboration with NKUA. (n.d.).
6. Inclusive Education (EIS110).
7. Norwegian Ministry of Education.
8. Olsen, T., & Hansen, R. (2020). *Inclusive Education in Norway: Challenges and Practices*. [Inclusive Education in Norway: Challenges and Practices]. Oslo.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАСЮТИНА Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; сучасна картографія, медіаресурси та цифрові освітні технології в роботі вчителя НУШ.

ЗОЛОТАРЕНКО Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Наукові інтереси: критичне мислення, технології дистанційного та змішаного навчання, громадянська освіта, особливості формування громадянської компетентності в майбутніх вчителів початкової школи в Королівстві Норвегія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VASYUTINA Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: preparing future primary school teachers for professional activity; methods of forming key competences and cross-cutting skills in primary school students.

ZOLOTARENKO Tatyana Oleksandrivna – PhD student at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: critical thinking, distance and blended learning technologies, civic education, peculiarities of forming civic competence in future primary school teachers in the Kingdom of Norway.

Стаття надійшла до редакції 9.11.2024 р.

УДК 378:004

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.019

ГРИНЬОВА Марина Вікторівна –

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3912-9023>

e-mail: grinovamv@gmail.com

МАХИНЯ Наталія Володимирівна –

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету гуманітарних технологій, Черкаський державний технологічний університет

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8641-6602>

e-mail: n.makhynia@chdtu.edu.ua,

МОВЧАН Валентина Іванівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8756-3727>

e-mail: valya_movchan_vu@vu.edu.ua

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

ГРИНЬОВА Марина Вікторівна, МАХИНЯ Наталія Володимирівна, МОВЧАН Валентина Іванівна. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті виокремлено шляхи формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти. Специфічною рисою управлінської діяльності визначено те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру

функціонування як педагогічної системи, так і системи управління. Щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керуючої підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності.

Ключові слова: формування готовності майбутніх фахівців, управління освітньою діяльністю, майбутні учителі, здобувачі освіти, учні.

HRYNYOVA Maryna Viktorivna, MAKHYNYA Nataliya Volodymyrivna, MOVCHAN Valentina Ivanivna. WAYS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO MANAGE THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The article highlights ways of forming the readiness of future specialists to manage the educational activities of education seekers. A specific feature of management activity is that it is aimed at ensuring the systemic and holistic nature of the functioning of both the pedagogical system and the management system. In order to ensure the integrity of the structural components of the management subsystem, it is necessary to ensure the systemic nature of the content of management activities.

The functioning and development of an educational institution depends on a set of external and internal factors of direct and indirect influence on the institution. The creation of a certain motivational environment, within which future specialists will have the opportunity to realize the practical value of theoretical knowledge and practical skills regarding the application of management technologies in their further pedagogical activities, is necessary for the formation of the readiness of future specialists to manage the educational activities of students.

The use of interactive learning methods creates favorable conditions for performing a significant amount of work within a limited study time, achieving high efficiency in learning knowledge and forming skills, creating appropriate learning motives, developing planning skills, reflection and self-control.

The main principles of management in education are revealed: social determination, humanization and psychologization, scientificity and competence, information sufficiency, analytical forecasting, operational regulation, feedback, continuity and perspective, democracy and centralism, stimulation and attention to personnel, legal priority and legality, financial and economic rationality and initiative.

Keywords: formation of readiness of future specialists, management of educational activities, future teachers, education seekers, students.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначила покращення ефективності її управління як одну з пріоритетних цілей [2].

Сучасний етап розбудови освіти ставить на порядок денний формування нової генерації освітян з високим рівнем професіоналізму, загальної культури, творчим стилем аналітичного мислення на підставі підвищення якості освіти та переформування вищої школи відповідно до сучасних європейських тенденцій. Виходячи з того, що саме вища школа бере на себе підготовку інтелектуальної еліти, що відповідає складним багатоструктурним знанням та високому рівню моральної та наукової культури, актуальність освітньої та професійної підготовки фахівця значно підвищується [6; 15].

Мета статті – виокремити шляхи формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти висвітлюється у наукових працях науковців (Н. Батечко, С. Калашнікова,

А. Клімова, В. Кравченко, О. Момот, Л. Петриченко, Л. Пироженко, О. Пошетун та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління як теорія зародилося на початку ХХ століття. Основоположниками першої школи «наукового управління» були американський інженер Ф. Тейлор і французький менеджер А. Файоль. Перший із них вирішив завдання удосконалення управління підприємством шляхами економного використання праці і засобів виробництва, регламентації використання інструментів і матеріалів, стандартизації робочих операцій, точного обліку робочого часу, і цим довів, що управляти можна «науково». У 1911 році Ф. Тейлор опублікував свою книгу «Принципи наукового управління», яка традиційно вважається початком визнання управління наукою [7].

Г. Осовська вважає, що управління як система є моделлю і охоплює: завдання, мету, функції, технології, прийоми, методи, результати діяльності і організаційну структуру [9].

А. Файоль стверджує, що «управляти – означає передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати» [10].

Навчальний заклад – це реальна, складна, динамічна, відкрита, ймовірна, з елементами детермінованості, цілеспрямована система, яка функціонує за допомогою внутрішнього управління (самоврядування) та зовнішнього – державного управління.

Специфічною рисою управлінської діяльності є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління. Щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керуючої підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Цю систему становить діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, методичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу [12]. Однак освітній процес – це не тільки й стільки сума або набір якихось послідовних елементів, а насамперед цілеспрямована навчально-виховна діяльність учителя в єдності з навчально-пізнавальною та самоосвітньою діяльністю учнів. Цей процес є не тільки керованим, а й самокерованим. Така система обов'язково характеризується цілісністю. Додавання або вилучення будь-якого компонента видозмінює її, перетворює на іншу, нову систему, а подекуди й руйнує її. Отже, діяльністю системою вважається сукупність об'єктів, взаємодія яких сприяє виникненню нових інтегральних якостей, що не притаманні окремим складовим системи.

У контексті освітнього процесу та управління ним «педагогічна система» – це велика кількість взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям освіти, виховання дітей та підлітків [8; 13]. Механізми системного управління часто називають демократичними, адже вони потребують пошуку колективом оптимального шляху вирішення проблем. Можна зробити висновок, що функціонування та розвиток навчального закладу залежить від сукупності зовнішніх та внутрішніх чинників прямого й опосередкованого впливу на заклад. Передусім – це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, у якому зростають особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, які працюють на навчальний заклад, формуються система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування навчального закладу. Уся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних чинників трансформується [1; 16].

Необхідним для формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти є створення певного мотиваційного середовища, в межах якого майбутні фахівці отримають можливість усвідомити практичну цінність теоретичних знань і практичних умінь щодо застосування управлінських технологій у своїй подальшій педагогічній діяльності. Зважаючи на те, що студенти – це, здебільшого, дорослі люди, які мають певний практичний і життєвий досвід, основний наголос необхідно робити на досягненні певного професійного успіху завдяки володінню управлінськими технологіями.

Позитивне ставлення майбутніх фахівців до застосування управлінських технологій у практичній діяльності природним чином формується під час вивчення відповідних освітніх компонентів. У міру того, як зростає рівень обізнаності здобувачів освіти про сутність і потенційні переваги застосування зазначених технологій, зростає і ступінь їх зацікавленості у пошуку додаткової інформації, адаптації до індивідуальних потреб вдалого практичного досвіду колег, удосконаленні власних практичних умінь і навичок. Проте, застосування психологічних прийомів підвищення рівня вмотивованості, особливо на початку вивчення дисципліни, є дуже продуктивним.

Особливої значущості під час навчання майбутніх фахівців набуває демонстрація найбільш вдалих технологій, методик та окремих прийомів управління педагогічними процесами, адже, в цьому сенсі, дана спеціальність знаходиться в унікальній ситуації – ті хто навчаються не тільки наочно спостерігають в реальному часі зразки професійної поведінки, успіху тощо, а й отримують суб'єктивні відчуття від цього управлінського впливу та його наслідків для розвитку професійної компетентності [2].

Науковці В. Маслов та В. Шаркунова сформулювали основні принципи управління в освіті: «соціальної детермінації, гуманізації і психологізації, науковості і компетентності, інформаційної достатності, аналітичного прогнозування, оперативного регулювання, зворотного зв'язку, наступності та перспективності, демократії та централізму, стимулювання й уваги до кадрів, правової пріоритетності та законності, фінансово-економічної раціональності та ініціативності» [5].

Саме принципи виступають умовою ефективності управління системою виховної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Однією з передумов успішної реалізації всіх без винятку цілей є якісне управління,

зумовлене переходом освітньої системи на новий рівень (якісний стан), «за рахунок впливу не на структуру в цілому, а на зв'язки, існуючі в поданій структурі, оскільки кожна структура має свій, притаманний їй характер зв'язків». І ось ці зв'язки в регіональних системах професійної освіти суттєво змінюються. Щоб підвищити якість управління такими системами, їх треба передусім дослідити, а потім організувати їх діяльність [11; 15].

Однією із важливих функцій органів управління будь-якої соціальної системи є інформаційне забезпечення її діяльності. Ця діяльність спрямована на створення, організацію функціонування та вдосконалення інформаційних процесів, які сприяють успішному виконанню завдань управління. Сучасна освіта з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності навчального закладу. Перехід людства до інформаційного суспільства характеризується зростанням різного роду інформації та бурхливим зростанням інформаційних потоків.

На сучасному етапі розвитку соціуму, коли темпи накопичення й передавання інформації зростають, виникає суперечність між виробництвом інформації та можливостями її споживання, перероблення й використання. Необхідні певні методики орієнтації управлінських кадрів на найбільш ефективний пошук і використання відповідних інформаційних ресурсів.

Управління базується на поінформованості керівника про стан справ керованого об'єкта. Інформація виступає як основа процесу управління. За допомогою інформації реалізується зв'язок між суб'єктом і об'єктом управління або між керівною і керованою частинами системи управління.

Управління має справу з величезними масштабами інформації, обсяг якої під час зростання обсягів виробництва продукції безперервно збільшується. Інформація – це важлива основа процесу управління, оскільки саме вона містить відомості, необхідні для оцінювання ситуації та прийняття управлінського рішення. У разі відсутності інформації немає можливості свідомо й аргументовано діяти, оскільки вона слугує вихідним матеріалом для теоретичної та практичної діяльності менеджера.

Отже, використання інформаційного забезпечення та інформаційних технологій необхідно на всіх рівнях управління освітою. Цю необхідність диктують, перш за все, високі вимоги, що висуваються до рівня кваліфікації працівників на всіх рівнях управління. Присутність сучасних технологій в освітньому

процесі надає можливість не тільки отримувати інформацію та застосовувати не тільки в професійній діяльності, а й в усіх сферах життя сучасного суспільства. У кінцевому підсумку це сприяє розширенню можливостей щодо підвищення кваліфікації, кар'єрного зростання і зростання рівня загального добробуту людей [4; 14].

Інформаційне забезпечення управлінських рішень повинно сприяти підвищенню якості освітнього процесу, так як його розвиток в сучасних умовах розглядається, як процес змін, підвищення якості освіти. Немоżliво не відзначити, що інформатизація управлінської діяльності підвищує вимоги до професійної підготовки управлінців, особливо до рівня їх інформаційної компетентності [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Виокремлено шляхи формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти. Функціонування та розвиток навчального закладу залежить від сукупності зовнішніх та внутрішніх чинників прямого й опосередкованого впливу на заклад.

Необхідним для формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти є створення певного мотиваційного середовища, в межах якого майбутні фахівці отримають можливість усвідомити практичну цінність теоретичних знань і практичних умінь щодо застосування управлінських технологій у своїй подальшій педагогічній діяльності.

Подальшого дослідження потребує розкриття шляхів використання інформаційного забезпечення та інформаційних технологій необхідних на всіх рівнях управління освітою.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гречанюк З. С. Системний підхід до управління загальноосвітнім закладом як теоретичне підґрунтя управління освітніми ризиками. Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр. / Електронне видання; за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 8–12.
2. Дудчак Г. П. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів до застосування сучасних управлінських технологій у професійній діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 92. 2024. С. 161–166.
3. Зайкова Ж. О. Формування інформаційного забезпечення управління закладом загальної середньої освіти в умовах сучасних викликів: матеріали вузівської наукової студентської конференції. 15 лютого 2024 року. м. Ніжин / за заг. ред. Ю. Г. Новгородської. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 9–13.

4. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології: Монографія. К. : Інформавтодор, 2008. 472 с.
5. Маслов В. І., Шаркунова В. В. Принципи менеджменту в установах освіти. Освіта і управління. 1997. Т. 1, 1. С. 77–84.
6. Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця : навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. Н. М. Салига. Івано Франківськ, 2023. 120 с.
7. Осадчий І. Г. Соціально-філософські аспекти формування загальної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 148 с.
8. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
9. Осовська Г. В., Осовський О. А. Менеджмент організацій: навч. посіб. Київ: Кондор, 2007. 420
10. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 1995. 302 с.
11. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія/ за заг. редакцією Л. Л. Сушенцевої, Л. М. Петренко, Н. В. Житник. Павлоград: ІМА- прес, 2018. 276 с.
12. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.
13. Oseredchuk O., Mykhailichenko M., Rokosovyy N., Komar O., Bielikova V., Plakhotnik O., Kuchai O. Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(12), 2022. S. 146–152.
14. Puhach S., Avramenko K., Michalchenko N., Chychuk A., Kuchai O., & Demchenko, I. Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(4), 2021. S. 91–112.
15. Shetelya N., Oseredchuk O., Cherkasov V., Kravchuk O., Yarova L., & Kuchai, O. Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education. Revista Conrado, 19(S3), 2023. S. 298–307.
16. Shuliak A., Hedzyk A., Tverezovska N., Fenchak L., Lalak N., Ratsul A., & Kuchai O. Organization of Educational Space Using Cloud Computing in the Professional Training of Specialists. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(9), 2022. S. 447–454.

REFERENCES

1. Hrechanyuk, Z. S. (2021). *Systemnyy pidkhid do upravlinnya zahal'noosvitnim zakladom yak teoretychne pidgruntya upravlinnya osvithimy ryzykamy*. [Systemic approach to the management of a general educational institution as a theoretical basis for managing educational risks]. Vinnytsya.
2. Dudchak, H. P. (2024). *Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutnikh mahistriv do zastosuvannya suchasnykh upravlins'kykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti*. [Organizational and pedagogical conditions for the formation of the readiness of future masters to use modern management technologies in professional activities].

3. Zaykova, Z. O. (2024). *Formuvannya informatsiynoho zabezpechennya upravlinnya zakladom zahal'noyi seredn'oyi osvity*. [Formation of information support for the management of a general secondary education institution]. Nizhyn.
4. Kalinina, L. M. (2008). *Informatsiynе upravlinnya zahal'noosvitnim navchal'nym zakladom: systemy, protsesy, tekhnolohiyi*. [Information management of a general educational institution: systems, processes, technologies]. Kyiv.
5. Maslov, V. I., Sharkunova, V. V. (1997). *Pryntsyipy menedzhmentu v ustanovakh osvity*. [Principles of management in educational institutions. Education and management]. Kyiv.
6. *Modelyuvannya osvith'oyi ta profesiynoyi pidhotovky fakhivtsya*. (2023). [Modeling of educational and professional training of a specialist]. Ivano Frankivs'k.
7. Osadchyy, I. H. (2012). *Sotsial'no-filosofs'ki aspekty formuvannya zahal'noyi kul'tury kerivnyka zahal'noosvitn'oho navchal'noho zaklad*. [Socio-philosophical aspects of the formation of the general culture of the head of a general educational institution]. Kyiv.
8. *Osvitniy menedzhment*. (2003). [Educational management]. Kyiv.
9. Osov's'ka, H. V., Osov's'ky, O. A. (2007). *Menedzhment orhanizatsiy*. [Management of organizations]. Kyiv.
10. Ostroverkhova, N. M., Danylenko, L. I. (1995). *Efektivnist' upravlinnya zahal'noosvit'oyu shkolyu: sotsial'no-pedahohichnyy aspekt*. [Effectiveness of managing a comprehensive school: socio-pedagogical aspect]. Kyiv.
11. *Upravlinnya yakistyu osvity: dosvid ta innovatsiyi*. (2018). [Management of the quality of education: experience and innovations]. Pavlohrad.
12. Khrykov, Y. M. (2006). *Upravlinnya navchal'nym zakladom*. [Management of an educational institution]. Kyiv.
13. Oseredchuk, O., Mykhailichenko, M., Rokosovyy, N., Komar, O., Bielikova, V., Plakhotnik, O., Kuchai, O. (2022). *Zabezpechennya yakosti vyshchoyi osvity v Ukraini*. [Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine].
14. Puhach, S., Avramenko, K., Michalchenko, N., Chychuk, A., Kuchai, O., & Demchenko, I. (2021). *Formuvannya pravovoyi kompetentnosti spetsialistiv u systemi bezperervnoyi osvity*. [Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education].
15. Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). *Kompetentnisnyy pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv v innovatsiynomu osvith'omu seredovyshchi vyshchoyi osvity*. [Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education].
16. Shuliak, A., Hedzyk, A., Tverezovska, N., Fenchak, L., Lalak, N., Ratsul, A., & Kuchai, O. (2022). *Orhanizatsiya osvith'oho prostoru z vykorystannyam khmarnykh obchyslen' u profesiyniy pidhotovtsi spetsialistiv*. [Organization of Educational Space Using Cloud Computing in the Professional Training of Specialists].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРИНЬОВА Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти.

МАХИНЯ Наталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету гуманітарних технологій, Черкаський державний технологічний університет.

Наукові інтереси: формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти.

МОВЧАН Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: формування готовності майбутніх фахівців до управління навчальною діяльністю здобувачів освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HRYNIOVA Maryna Viktorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Rector, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Queen

Circle of scientific interests: formation of readiness of future specialists to manage educational activities of education seekers.

MAKHYNIA Nataliya Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Humanitarian Technologies, Cherkasy State University of Technology.

Circle of scientific interests: formation of readiness of future specialists to manage educational activities of education seekers.

MOVCHAN Valentina Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi.

Circle of scientific interests: formation of readiness of future specialists to manage educational activities of education seekers.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2024 р.

УДК: 378.018.8:373.5.011.3-051]:316.77-047.22]:303.72](045)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.024

КУЧАЙ Тетяна Петрівна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>

e-mail: tetyanna@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

КУЧАЙ Тетяна Петрівна. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ФОРМУВАННІ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито педагогічний потенціал освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Встановлено що він є резервом освітнього простору і проявляється в поетапному створенні мотиваційно-когнітивної, операційно-діяльничої, ціннісно-рефлексивної сфер мовно-комунікативної компетентності у процесі рефлексії здобувача в умовах міжкультурної комунікації. Визначено структуру особистісного потенціалу вчителя. Досліджено можливості педагогічного потенціалу освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: педагогічний потенціал, освітній процес, формування, мовно-комунікативна компетентність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, комунікація, майбутні учителі, початкові класи.

KUCHAI Tetiana Petrivna. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN FORMING LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES

The article reveals the pedagogical potential of the educational process in the formation of language and communicative competence of the future teacher. It has been established that it is a

reserve of educational space and is manifested in the step-by-step creation of motivational-cognitive, operational-activity, value-reflective spheres of language-communicative competence in the process of reflection of the acquirer in the conditions of intercultural communication. The structure of the personal potential of the primary school teacher is determined: qualification, psychophysiological, educational, creative, communicative and moral potentials. The possibilities of the pedagogical potential of the educational process in the formation of linguistic and communicative competence of the future primary school teacher were investigated.

The issue of realizing the pedagogical potential of the educational process in the formation of linguistic and communicative competence of future primary school teachers is revealed. It is proved that the project is a work independently planned and implemented by the winners, in which speech communication is woven into the intellectual and emotional context of their communicative and cognitive activity. The connection of the project with a specific educational and communicative situation has been established. The properties of the educational and communicative situation are revealed.

It has been established that the main one in the triad of means of formation of linguistic and communicative competence is dialogue. The essence of dialogue is revealed as a special linguistic and communicative environment containing a mechanism for the formation and self-justification of an individual in the conditions of a plurality of cultures.

Methods of determining the level of formation and dynamics of mastering linguistic and communicative competence are proposed.

It has been proven that the pedagogical potential of the educational process in the combination of opportunities, abilities, and resources ensures the productivity of the formation of language and communicative competence of the future teacher, as it allows to create a motivational-cognitive, operational-active, value-reflective basis of this competence in the process of enriching the individual language experience of the acquirer in the conditions of intercultural communication, the structural components of which (cognitive experience, metacognitive experience, intentional experience) are the addressees of pedagogical influences; to develop the subjectivity of the future teacher as a result of changing the forms of subject-subject interaction (from prompting to action to self-organized action); to transform and complicate the character of learners' cognitive activity (from reproductive to heuristic to the learners' construction of their own creative language activity) when using a triad of learning tools (dialogue of cultures, educational and communicative situations, projects).

Keywords: *pedagogical potential, educational process, formation, linguistic and communicative competence, subject-subject interaction, communication, future teachers, primary classes.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Необхідність формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів зумовлена змінами соціально-економічного, політичного та культурного життя суспільства; переорієнтування сучасної освіти на гуманістичні пріоритети; збільшеними вимогами до особистості та професійної діяльності вчителя; потребою суспільства у вчителів, що має високий рівень мовно-комунікативної компетентності; недостатньою розробленістю цієї проблеми в теорії та практиці педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен педагогічного потенціалу характеризується у науковій літературі через професіоналізм та майстерність вчителя (Л. Байдюк [2], Л. Бірюк [3], В. Васенко [4], Н. Лопатинська [6] та ін.). У загальному дослідниками цей термін використовується в широкому аспекті, зокрема через приведення в дію внутрішніх рушійних сил педагогічного процесу.

Поняття «педагогічний потенціал» збігається з філософсько-соціологічними, психолого-педагогічними категоріями, що позначають можливості людини, яка займається педагогічною діяльністю. Цей термін частково

збігається з ними за змістом, але не тотожний їм. На нашу думку, це комплексне поняття.

Необґрунтованими є питання формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів в аспекті розкриття педагогічного потенціалу забезпечення цього процесу.

Метою статті є розкриття сутності педагогічного потенціалу освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний потенціал освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя розглядається як резерв освітнього простору і проявляється в поетапному створенні мотиваційно-когнітивної, операційно-діяльнісної, ціннісно-рефлексивної сфер мовно-комунікативної компетентності у процесі рефлексії здобувача в умовах міжкультурної комунікації.

Структура особистісного потенціалу вчителя включає як елементи: професійні знання, уміння, навички (кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); інтелектуальні здібності (освітній потенціал); креативні здібності (творчий потенціал); здатність до співробітництва та

взаємодії (комунікативний потенціал); ціннісно-мотиваційну сферу (моральний потенціал). Така багатовимірність зв'язків, що характеризує взаємоперехід структурних елементів потенціалу з віртуального стану в актуальний, відображає багатоплановість реальних можливостей, властивих будь-якому процесу розвитку.

Мовно-комунікативна компетентність майбутнього вчителя як професійно значуща інтегративна якість особистості характеризується сукупністю мотивів (прагнення стати професіоналом, людиною культури; прагнення особистісного самовдосконалення), цінностей (ставлення до педагогічної діяльності як до цінності; діалогова взаємодія різних суб'єктів), знань (сукупність знань про мову, культуру, сутність та способи саморозвитку мовно-комунікативної компетентності; практичне володіння мовою; здатність до систематизації та узагальнення знань), умінь (вибирати мовні засоби для вступу в міжкультурну комунікацію з носіями іншомовної культури; передавати інструментарій самопізнання і саморозвитку іншому; рефлексувати власну мовну педагогічну діяльність і поведінку).

Дослідження педагогічного потенціалу освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів дозволило виявити його можливості:

- спонукати здобувача до поступового руху від репродуктивної до евристичної діяльності до побудови своєї творчої мовно-комунікативної діяльності;
- забезпечувати перехід від монологічного висловлювання до вищого (діалогу), а від нього до полілогу;
- не обмежуватися простим засвоєнням знань, а породжувати особистісно значущі знання, усвідомлювати та ставити мету учіння;
- сприяти становленню самостійності здобувача; вибудовувати взаємини співробітництва, взаєморозуміння, інтересу до особистості партнера, що виявляються у прагненні йти назустріч один одному в міжкультурній комунікації;
- сприяти усвідомленню потреби у формуванні необхідного рівня мовно-комунікативної компетентності.

Реалізація педагогічного потенціалу освітнього процесу потребує: зміни мотивації здобувача в мовній педагогічній діяльності від зовнішньоімперативної (виконання завдань вчителя) до ціннісної (особистісно значущої); створення основи мовно-комунікативної компетентності у процесі рефлексії та збагачення індивідуального мовного досвіду в умовах міжкультурної комунікації; розвитку суб'єктності майбутнього вчителя внаслідок зміни

форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії (від спонукання до дії до самоорганізованої дії); перетворення та ускладнення характеру пізнавальної діяльності здобувачів (від репродуктивної до евристичної до побудови власної творчої мовної діяльності) при використанні тріади засобів навчання (діалог культур, навчально-комунікативні ситуації, проекти), що сприяло переведенню процесу формування мовно-комунікативної компетентності у процес саморозвитку.

У тріаді засобів формування мовно-комунікативної компетентності («діалог культур», «навчально-комунікативна ситуація» та «проектна діяльність») системоутворюючим ядром, в якому перегинаються і взаємодіють ці поняття, є комунікативно-пізнавальна діяльність. Тріада засобів формування мовно-комунікативної компетентності можлива на основні значення для освіти: активізації індивідуальних інтересів здобувачів; предметної та суб'єктної значимості активності кожного здобувача; опори на його творчі здібності та культурний досвід; позитивної емоційної сфери самоосвіти; значної пошукової мотивації здобувачів в індивідуальному розвитку («хочу все знати, мені все цікаво»); очікування успішності діяльності (навчальної та позааудиторної), її результативності та продуктивності.

Проект – це самостійно планована та реалізована здобувачами робота, в якій мовленнєве спілкування вплетено в інтелектуально-емоційний контекст їхньої комунікативно-пізнавальної діяльності. Здобувачам надаються творчі можливості здійснити навчання в межах заданої теми і самостійно знаходити необхідну інформацію не тільки з підручників, але й інших джерел. Їм дається можливість самим конструювати зміст спілкування. Як правило, виконання завдань проекту виходить за межі заняття і вимагає багато часу та особливих методичних зусиль викладача. Викладач не виступає у ролі контролера, а стає рівноправним учасником розмови. У проекті здійснюється взаємодія здобувачів один з одним та викладачем. Проектні форми роботи не обмежуються перетворенням знань, умінь, навичок здобувачів, а спрямовані на їх практичні дії через емоційну сферу, створюючи психологічний клімат невимушеної та природної поведінки учасників, забезпечуючи мотивацію навчання [5, с. 13].

Оскільки будь-який проект починається з конкретної ситуації, проблеми, які потребують вирішення, пошук засобів формування мовно-комунікативної компетентності свідчить про те, що важливим засобом її формування у здобувачів є навчально-комунікативні ситуації.

Навчально-комунікативна ситуація в межах діалогу культур характеризується тим, що вона: обов'язково є діалогічною; життєво контекстуованою – будь-яке пізнавальне завдання знаходиться в координатах життєдіяльності здобувача; особистісно затребуваною – можлива лише у вільній, творчій, продуктивній діяльності.

Як зазначає М. Слюсар, системоутворюючим компонентом навчально-комунікативної ситуації є соціальні взаємодії та взаємини між учасниками, а в самій системі взаємодії центральним динамізуючим фактором є система фаз співпраці викладача зі здобувачами, що визначає характер взаємодій здобувачів один з одним. У навчально-комунікативних ситуаціях можливе виділення від трьох до семи фаз співробітництва: 1) вступ до діяльності; 2) розділену дію; 3) імітовану дію; 4) підтриману дію; 5) саморегульовану дію; 6) самоспонукальну дію; 7) самоорганізовану дію [4, с. 573].

Основна властивість навчально-комунікативної ситуації, зокрема її проблемність, дозволяє здобувачам не обмежуватися простим засвоєнням знань, а дає можливість набувати нові знання та нову мету учіння. У межах навчально-комунікативної ситуації відбувається зміна характеру пізнавальної діяльності здобувачів, що передбачає їх поступовий рух від репродуктивної до евристичної діяльності до побудови власної творчої діяльності та усвідомлення ними потреби у формуванні необхідного рівня мовно-комунікативної компетентності. Змінюваність фаз співробітництва, їх динаміка та роль у психічному розвитку особистості здобувача доводять, що навчально-комунікативна ситуація є динамічним, перетворюваним під час навчання інструментом самоорганізації особистості, що забезпечує основну роль сенсотворення всіх етапах процесу формування мовно-комунікативної компетентності.

У триаді засобів формування мовної компетентності основним вважаємо діалог культур, оскільки аналіз робіт Н. Авдимириця [1], Л. Бірюк [3], які визначали діалог культур як особливе комунікативне середовище, дозволяє розглядати діалог культур одночасно і як умову, і як формування мовно-комунікативної компетентності. І навчально-комунікативна ситуація, і проєктна діяльність можливі лише за наявності збудованого мовно-комунікативного середовища.

Водночас, в основі навчально-комунікативної ситуації і проєктної діяльності лежить діалог як основа людського взаєморозуміння. Саме діалог розуміється як особливе мовно-комунікативне середовище, що містить механізм становлення та самооб-

ґрунтування особистості в умовах множинності культур, напружене міжсуб'єктне поле взаємного сенсу, яке створюється спільними креативними зусиллями суб'єктів, що творять нове, загальний спосіб освоєння духовно-ціннісних основ буття, спосіб самовизначення та самоздійснення [7, с. 96].

Діалог культур має значний педагогічний потенціал у формуванні мовно-комунікативної компетентності, оскільки саме він дозволяє діахронічно і синхронічно змодельовати діалог у часі, щоб простежити, як змінюється мова, які процеси відбуваються у культурі, музиці, мистецтві, літературі як із позицій минулих років, і сьогодення.

Важливо, що під час діалогу культур викладач та здобувачі проходять кілька рівнів: толерантність (розвиток у індивіда терпимості та ліберального ставлення до іншої культури, формування готовності допускати відхилення від загальноновизнаних стандартів); розуміння та прийняття іншої культури (вивчення та надання підтримки культурним відмінностям); повага культури (захоплення та висока оцінка культурних відмінностей); утвердження культурних відмінностей (відсутність стереотипів та активна позиція індивіда у затвердженні культурних відмінностей) [1, с. 102].

Безпосередньою метою реалізації діалогу культур є спрямований розвиток здобувача з високим рівнем мовно-комунікативної компетентності. Відповідно до поставленої мети є реалізації діалогу культур виділяють такі завдання:

1) створити передумови для розвитку індивідуальності особистості, її мовно-комунікативної компетентності, а саме: сформувати свідоме ставлення здобувачів до процесу формування мовно-комунікативної компетентності; активізувати індивідуальні інтереси здобувачів; розвинути здатність до адекватного сприйняття явищ, специфічних для кожної з культур; залучити здобувачів до цінностей іншої культури та забезпечити доступ до світової культури;

2) організувати навчання як діалог, що реалізується в комунікативно-пізнавальній діяльності, а саме: розвинути взаємодію в діалозі культур, що забезпечить перехід від максимальної допомоги викладача у вирішенні навчальних завдань до послідовної активізації активності здобувачів та появи позиції партнерства з викладачем до повної самоорганізації дій; забезпечити розвиток самостійності, ініціативності, активності та творчості як особистих якостей здобувачів.

Реалізація діалогу культур будується з урахуванням таких положень:

- кожен здобувач є носієм індивідуального мовного досвіду;

- адресатом педагогічних впливів є особливості складу та будови індивідуального мовного досвіду (когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний компоненти);

- механізми інтелектуального розвитку особистості пов'язані з процесами, що здійснюються у просторі індивідуального мовного досвіду і характеризують його перебудову та збагачення, наслідком чого є зростання індивідуальних інтелектуальних здібностей;

- кожен здобувач має свій діапазон можливого нарощування інтелектуальних можливостей, і завдання викладача полягає у наданні йому необхідної допомоги засобами індивідуалізації навчальної та позааудиторної діяльності;

- критерії ефективності навчального процесу поряд зі знаннями, уміннями та навичками пов'язані з проявом основних показників рівня інтелектуального розвитку особистості у вигляді властивостей (компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму).

Виділення видів діяльності викладача та видів діяльності здобувачів у цілісному педагогічному процесі дозволить, на наш погляд, визначити послідовність етапів реалізації діалогу культур з метою формування мовно-комунікативної компетентності здобувачів. Діяльність здобувачів у аналізованому нами діалозі культур відповідає типовій структурі, представлений у роботі Л. Бірюк, оскільки включає такі прийоми: діагностику, мотивацію, цілепокладання, сприйняття інформації, планування, виконання, контроль, оцінювання [3, с. 164].

Ефективній реалізації діалогу культур сприяють: постійна актуалізація знань з дисципліни, висока мотивація до вирішення комунікативних завдань, включення механізму саморозвитку особистості з усіма властивими йому процесами (самопізнання, самоконтроль, самовизначення, самоуправління).

Методами визначення рівня сформованості та динаміки оволодіння мовно-комунікативною компетентністю є метод самооцінки та метод експертної оцінки.

Як вказує В. Зінченко, самооцінка означає не просто фіксацію рівня розвитку особистості, а ціннісне ставлення до її якостей, яке з необхідністю передбачає задоволеність позитивними якостями та потребу в їх закріпленні, незадоволеність негативними або недостатньо розвиненими якостями своєї особистості і бажання внести до них зміну на краще [5, с. 14]. У процесі оволодіння мовно-комунікативною компетентністю самооцінка є засобом саморегуляції, оскільки вона виступає не тільки як одне з джерел інформації про стан сформованості значущих умінь, але і як засіб спонукання до їх вдосконалення, оскільки

здобувачі характеризуються певним рівнем самосвідомості, самостійності, а також мають навички самоаналізу, що дозволяє їм проводити оцінку власної особистості.

Найважливішими характеристиками самооцінки є її рівень та адекватність. Рівень самооцінки визначається рівнем досягнень особистості та ступенем сформованості у неї тих чи інших якостей, здібностей, можливостей, які вона для себе визначає. Це та сходинка, на яку ставить себе сама людина [6, с. 189]. Підвищення самооцінки – це шлях до якнайшвидшої адаптації здобувача в різних ситуаціях, показник зростання його задоволеністю собою, можливостями свого вдосконалення.

Адекватність самооцінки є однією з основних характеристик особистості і визначається розвиненим рефлексивним мисленням як здатність індивіда відчувати, переживати та усвідомлювати себе, свої дії та вчинки. Водночас здатність адекватно оцінювати досвід своєї реальної діяльності та реальні труднощі, з нею пов'язані, залежить від того, наскільки адекватно усвідомлює людина власні можливості, якості особистості відповідно до тих вимог, які до неї висуваються діяльністю та найближчим колективом [7, с. 97].

Оскільки самооцінка є лише суб'єктивною думкою здобувачів про сформованість їх мовно-комунікативної компетентності, як основи, що забезпечує найбільш об'єктивну оцінку рівня мовно-комунікативної компетентності, використовувалися експертні оцінки. Експертна оцінка, на відміну від інших методів, дозволяє кількісно оцінювати низку особистісних якостей здобувача, пов'язаних з його мовно-комунікативною компетентністю, що виявляється у безпосередній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Аналіз вищезазначеного показав, що педагогічний потенціал освітнього процесу в сукупності можливостей, здібностей, ресурсів, забезпечує продуктивність формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя, оскільки дозволяє створити мотиваційно-когнітивну, операційно-діяльнісну, ціннісно-рефлексивну основи цієї компетентності у процесі збагачення індивідуального мовного досвіду здобувача в умовах міжкультурної комунікації, структурні компоненти якого (когнітивний досвід, метакогнітивний досвід, інтенціональний досвід) є адресатом педагогічних впливів; розвинути суб'єктність майбутнього вчителя в результаті зміни форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії (від спонукання до дії до самоорганізованої дії); перетворити та ускладнити характер пізнавальної діяльності здобувачів (від репродуктивної до евристичної до побудови здобувачами власної творчої мовної діяльності)

при використанні тріади засобів навчання (діалог культур, навчально-комунікативні ситуації, проекти).

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, педагогічний потенціал освітнього процесу у формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя є резервом освітнього простору і проявляється в поетапному створенні мотиваційно-когнітивної, операційно-діяльнісної, ціннісно-рефлексивної сфер мовно-комунікативної компетентності у процесі рефлексії здобувача в умовах міжкультурної комунікації. Визначено структуру особистісного потенціалу вчителя початкових класів: кваліфікаційний, психофізіологічний, навчальний, творчий, комунікативний та моральний потенціали.

Розкрито питання реалізації педагогічного потенціалу навчально-виховного процесу у формуванні лінгвокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Доведено, що проект – це самостійно спланована та реалізована переможцями робота, у якій мовленнєве спілкування вплітається в інтелектуально-емоційний контекст їх комунікативно-пізнавальної діяльності. Встановлено зв'язок проекту з конкретною навчально-комунікативною ситуацією. Виявлено властивості навчально-комунікативної ситуації.

Встановлено, що головним у тріаді засобів формування лінгвокомунікативної компетенції є діалог. Розкривається сутність діалогу як особливого мовно-комунікативного середовища, що містить механізм становлення та самовиправдання особистості в умовах множинності культур.

Результати дослідження не є вичерпними і дозволяють визначити перспективи подальшого вивчення проблем, які пов'язані з обґрунтуванням впливу мовно-комунікативної компетентності на процес формування мовної культури майбутнього вчителя початкових класів, професійної самореалізації особистості, проектування нових методик і технологій розвитку мовно-комунікативної компетентності вчителя у професійній діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авдимириць Н. В. Детермінанти розвитку комунікативно-діалогічної компетентності особистості в культурно-освітньому просторі. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, 2018. № 6. Кн. 2. Т. II(80). С. 99–113.
2. Байдук Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. Вип. 2(26). С. 59–69.
3. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і

технології: монографія. К., Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.

4. Васенко В. В., Ковтун Н. І., Красюк Л. В. Формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник науки і освіти*. 2024. № 2(20). С. 568–582.
5. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2015. 20 с.
6. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 187–197.
7. Пальшкова І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 19. С. 95–99.
8. Слюсар М., Данилюк О. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у контексті професійної педагогічної підготовки. *Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів (Луцьк, 16 травня 2018 р.)*. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. С. 204–206.

REFERENCES

1. Avdymyrets, N. V. (2018). *Determinanty rozvytku komunikatyvno-dialohichnoi kompetentnosti osobystosti v kulturno-osvitnomu prostori*. [Determinants of the development of communicative and dialogic competence of an individual in the cultural and educational space]. Kyiv.
2. Baidiuk, L. (2022). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly v suchasnykh umovakh*. [Formation of communicative competence of future primary school teachers in modern conditions].
3. Biriuk, L. Ya. (2009). *Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohii*. [Communicative competence of the future primary school teacher: theory and technology]. Kyiv.
4. Vasenko, V. V., Kovtun, N. I., Krasiuk, L. V. (2024). *Formuvannia profesiinoї movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia fakhovykh dysyplin*. [Formation of professional linguistic and communicative competence of future primary school teachers in the process of studying professional disciplines].
5. Zinchenko, V. M. (2015). *Metodyka formuvannia movno-movlennievnykh kompetentnostei na zasadakh systemnoho pidkhodu uchniv starshykh klasiv himnazii*. [The method of formation of language and speech competences based on the system approach of students of senior classes of the gymnasium]. Kyiv.
6. Lopatynska, N. A. (2015). *Movna, movlennieva ta komunikatyvna kompetentsii u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv yak skladnyky fakhovoi kultury*

maibutnoho korektsiinoho pedahoha. [Language, speech and communicative competence of students of higher educational institutions as components of the professional culture of the future correctional teacher].

7. Palshkova, I. (2018). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh suchasnoho zakladu vyshchoi osvity*. [Formation of professional competence of future primary school teachers in the conditions of a modern institution of higher education].
8. Sliusar, M., Danyliuk, O. (2018). *Formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u konteksti profesiinoi pedahohichnoi pidhotovky*. [Formation of linguistic and communicative competence of the future primary school teacher in the context of professional pedagogical training]. Lutsk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЧАЙ Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUCHAI Tetiana Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2024 р.

УДК 159.923.2

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.030

ОРОС Ільдико Імріївна –

доктор філософії, доцент, президент
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7300-9362>
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

БІДА Олена Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти
та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0448-0852>
e-mail: tetyanna@ukr.net

ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна –

координатор початкової освіти,
старший викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1876-045X>
e-mail: pedagogia@kmf.uz.ua

ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

ОРОС Ільдико Імріївна, БІДА Олена Анатоліївна, ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна. ВАЖЛИВІСТЬ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті доведено, що від дій лідерів, керівників, менеджерів залежить ефективне управління різними соціальними структурами, починаючи з груп, колективів підприємств, військових організацій і закінчуючи державою. Побудова будь-якого розвиненого суспільства об'єктивно зумовлює потребу в лідерах. Лідерський стиль управління організацією – тема, яка на слуху в багатьох керівників протягом останнього десятиліття. Потрібні нові гуманістично-орієнтовані молоді лідери, здатні до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень і несення відповідальності за себе та свою діяльність.

Ключові слова: лідерські якості, лідерський стиль управління, групи лідерських якостей та стилів, характеристики іміджу, студентська молодь.

OROS Ildiko Imrievna, BIDA Olena Anatoliivna, HUTTERER Eva Voytehvna. THE IMPORTANCE OF DEVELOPING THE LEADERSHIP QUALITIES OF YOUTH STUDENTS

The article proves that the effective management of various social structures, starting with groups, collectives of enterprises, military organizations and ending with the state, depends on the actions of leaders, managers, and managers. The construction of any developed society objectively determines the need for leaders.

The leadership style of managing an organization is a topic that has been on the ears of many managers during the last decade. We need new humanist-oriented young leaders capable of productive cooperation, producing extraordinary ideas, ready to make decisions and take responsibility for themselves and their activities.

An important issue is the definition of the qualities that are inherent in successful leaders. The main variants of leadership styles are highlighted: authoritarian, permissive, balanced, democratic, command, etc.

The goal of a leader is a strong team, where everyone is a self-sufficient individual, but he is an element of a team in which everyone works for the maximum result of a common cause. The process of team formation has several approaches to the interpretation of content.

The main groups of leadership qualities and styles are considered

Those of the deep characteristics of the image, which are the most important for the leader, are highlighted.

The role of training is shown, with the help of which you can successfully present the necessary theoretical material, as well as practice the necessary skills and forms of behavior. The implementation of trainings can be useful for students of various specialties, and especially for those whose professional activities will be related to interaction with other people. After all, such directions of work of a specialist require developed communication skills and professional skills of interaction with other people, which can be achieved by means of active and interactive training

Strategies for developing teacher leadership qualities in the context of educational quality management are key to improving teaching effectiveness and ensuring student success. These strategies are aimed at the development of teacher-leaders who are able not only to effectively manage classroom processes, but also to influence the development of the educational system as a whole.

Keywords: leadership qualities, leadership management style, groups of leadership qualities and styles, image characteristics, student youth.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Однією з характерних ознак глобалізації освіти є взаємодія як окремих людей, так і окремих цивілізацій. При такій взаємодії часто виникають проблеми кроскультурного характеру. Серед якостей, які забезпечують успішність роботи з людьми, на перший план виходять лідерські якості. А що стосується особистості, то це – лідерство [2, с. 17–21].

Сучасний соціально-економічний розвиток України потребує наявності освічених і кваліфікованих фахівців та впровадження ефективних технологій. Реалізації зазначених потреб безпосередньо сприяє Національна система вищої освіти. Важливим напрямом реформування освіти є, безперечно, забезпечення випускників ЗВО навичками, необхідними на ринку праці.

Сьогодні інтерес до проблеми лідерства досить великий. І це природно, тому що саме від дій лідерів, керівників, менеджерів залежить ефективне управління різними соціальними структурами, починаючи з груп, колективів підприємств, військових організацій і закінчуючи державою. Побудова будь-якого

розвиненого суспільства об'єктивно зумовлює потребу в лідерах.

Лідерський стиль управління організацією – тема, яка на слуху в багатьох керівників протягом останнього десятиліття. Потрібні нові гуманістично-орієнтовані молоді лідери, здатні до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень і несення відповідальності за себе та свою діяльність.

Отже, важливість розвитку лідерських якостей студентської молоді в наш час є беззаперечною [6, с. 69–74].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки науковцями розкрито питання оцінки та розвитку лідерських якостей у вчителів як ключового аспекту менеджменту якості освіти [10]; дослідження присвячені виокремленню педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх вчителів [4]; психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки [5]; вимог до соціальної ролі лідера в нашому суспільстві [1].

Мета статті – довести вагомість розвитку лідерських якостей студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Надзвичайним темпом розвитку всіляких контактів між представниками різних культур відрізняється глобалізований світ. Ця обставина обумовлює необхідність для майбутніх лідерів такої якості як врахування різноманіття культур у взаємодіях як зі своїми підлеглими, так і з іншими лідерами. Це передбачає різноманітність підходів до керівництва та виробництва, особистої поведінки і цінностей, взаємовідносин рас і статей. Вони повинні усвідомлювати не тільки економічні і правові відмінності, але і відмінності соціального і мотиваційного характеру, які існують у сфері праці в усьому світі. До уваги слід брати як більш, так і менш значущі складові конкретної культури. Все більшого значення для досягнення поставлених цілей буде мати здатність до правильного стимулювання та мотивування працівників – представників різних культур.

Тому для майбутніх лідерів глобалізованого світу все більш важливою стає така якість як толерантність. Дійсна толерантність полягає не в терпимості до чогось вам незрозумілого чи неприємного, а в тому, що ви свідомо нормально ставитеся до будь-якого прояву інакшості. У цьому полягає головна задача роботи над собою майбутніх лідерів і саме на це має бути спрямована робота з планетарного виховання студентської молоді.

«Лідерство» розуміється як здатність вести за собою, керувати чи управляти групою/організацією. Більшість визначень лідерства включає три компонента: вплив, групу і ціль. Більш точніше: лідери – це люди, які впливають на поведінку інших (учні, підлеглі, колеги, послідовники тощо); лідерство, зазвичай, досліджується в контексті груп (наприклад, професійних колективів, учнівських класів, спортивних команд); групова ціль, яка повинна бути досягнута – важлива сторона лідерства. Узагальнюючи ці три компонента, можна сказати, що лідерство – це процес, при якому людина впливає на інших членів групи заради досягнення мети.

Важливим питанням є визначення якостей, які притаманні успішним лідерам. Виокремлюють такі основні варіанти лідерських стилів: авторитарний, попустливий, врівноважений, демократичний, командний тощо [2, с. 17–21].

Мета лідера – міцна команда, де кожен – самодостатня особистість, але він є елементом команди, в якій всі працюють на максимальний результат спільної справи. Процес командоутворення має кілька підходів до трактування змісту.

Підхід цілепокладання заснований на поліпшенні вміння членів групи щодо

диференціації та реалізації цілей команди, які здійснюються за допомогою консультанта.

Міжособистісний підхід підвищує мотивацію до діяльності лідера, тому що створює потребу в постійному безперервному розвитку міжособистісної компетентності для забезпечення підвищення ефективності існування команди.

Рольовий підхід передбачає множинність ситуацій вибору власне лідером і членами команди, так як через варіативність ролей здійснюється апробація та диференціація їх серед членів команди, за рахунок чого уточнюється сприйняття кожної з них кожним з членів і т.д. Ці підходи були обрані для того, щоб підкреслити необхідність удосконалення змісту поняття лідер і лідерство на сучасному етапі. Лідер реалізовує свої вміння через здійснення зазначених функцій (цілепокладання, міжособистісна компетентність, навички адекватного вибору ролей для ефективної діяльності команди) [8; 11; 14].

Р. Сопівник поділяє лідерські якості на три групи:

1. загальні управлінські (фахова компетентність, практичне мислення, комунікабельність, колективізм, організаторські здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стійкість у стресових ситуаціях);

2. власне лідерські (харизматичність, креативність, сміливість у продукуванні ідей, прояв ініціативи, емпатія, моральність);

3. специфічні – характерні для певної галузі [9].

Виокремлюють такі основні варіанти лідерських стилів: авторитарний, попустливий, врівноважений, демократичний, командний тощо. Багаточисленні дослідження довели, що ефективність конкретного, окремо взятого стилю лідерства в значній мірі залежить від ситуаційних факторів.

Хоча і в деяких випадках один стиль може бути кращим за інший, не існує єдиного стилю лідерства, який підходить до всіх ситуацій: для різних ситуацій існує свій оптимальний стиль ідеалі лідер повинен бути такою людиною, яка притягує увагу оточуючих, має якийсь дивний шарм, вміє впливати на оточуючих. Велике значення має така якість, як харизма. Імідж (образ) людини набуває харизматичності тоді, коли в ньому яскраво проявляються його складні глибинні характеристики. Харизматична особистість, зазвичай, викликає сильні ірраціональні переживання у людей. На свідомому рівні вони проявляються як повага, приплив енергії, захоплення, пристрасна прихильність.

Виділимо ті із глибинних характеристик іміджу, які є найбільш важливими для лідера: близькість, зрозумілість образу (здібність визвати у людини відчуття безпеки, простоти,

доступності, зрозумілості і висновку – «свій»); енергійність (активність, динамічність, емоційність образу, виразна мова, жива міміка і жести, яскраві ідеї); домінантність (сила образу, його впливовість, значущість, здібність викликати бажання прислухатися, здійснювати конкретні дії, змінюватись на краще); архетиповість образу (відображення в образі давніх уявлень і імпульсів, наприклад: неабияке значення для авторитету лідера має відповідність його іміджу з архетипами Батька і Матері); еталонність, позитивність образу (здібність викликати почуття симпатії, довіри, поваги, інтересу, втілення в образі загальнолюдських моральних цінностей і ідеалів).

Ці глибинні якості іміджу здійснюють великий вплив на людей, зокрема, визначають його «ірраціональний магнетизм», чарівність, загадковість, надзвичайність [7, с. 79–85].

Виділяють п'ять базових здібностей:

Здатність до моделювання шляху проявляється у вмінні чітко визначити мету, розбити її виконання на окремі завдання, оцінити потенційні ризики.

Здатність надихати послідовників проявляється у вмінні створювати позитивний і привабливий образ майбутнього.

Здатність сприймати кожен мету як виклик проявляється в готовності лідера до системних змін для найбільш ефективного досягнення цілі. Лідер з таким вмінням не отримує задоволення у шаблонному виконанні однієї й тієї ж самої роботи.

Здатність давати послідовникам можливість досягати більшого проявляється в спрямованості лідера на розвиток членів своєї команди.

Здатність підбадьорювати інших проявляється у вмінні підтримувати позитивний настрій в колективі та при спілкуванні з кожним з послідовників. Позитивні емоції та цілі підвищують віру послідовників в себе та дозволяють досягати більшого [8; 12; 13].

Лідерські якості майбутніх фахівців формуються ще в студентському середовищі, під час здобуття вищої освіти. Найбільш ефективним у психолого-педагогічному аспекті прийомом формування лідерських якостей є використання в освітньому процесі тренінгових технологій. Адже саме за допомогою тренінгу можна вдало подати необхідний теоретичний матеріал, а також відпрацювати необхідні навички та форми поведінки. Слід зауважити, що впровадження тренінгів може бути корисним для студентів різних спеціальностей, а особливо для тих, чия професійна діяльність буде пов'язана зі взаємодією з іншими людьми. Адже такі напрямки роботи спеціаліста потребують розвинутих комунікативних якостей та професійних умінь взаємодії з іншими людьми, чого можна досягти засобами

активного та інтерактивного навчання [6, с. 69–74].

Стратегії розвитку лідерських якостей у фахівців включають професійний розвиток та менторство. Програми професійного розвитку можуть включати семінари, тренінги, курси або менторські програми, які спрямовані на розвиток навичок управління фаховими процесами, комунікаційними вміннями, управлінням конфліктами. За своєю чергою менторство надає можливість новим фахівцям отримати підтримку, поради та навички від досвідчених колег. Навчальні заклади можуть також впроваджувати стратегії розвитку лідерських якостей через побудову колаборативних команд, стимулюючи фахівців до спільної роботи, обміну досвідом та взаємним навчанням. Підтримка цих ініціатив на рівні адміністрації закладу та розробка чітких стратегій розвитку лідерських якостей може сприяти створенню стимулюючого та підтримуючого середовища для професійного росту фахівців. Зокрема, важливим аспектом є інтеграція результатів оцінки лідерських якостей у практику управління освітнім закладом. Це може включати розробку індивідуальних планів розвитку для вчителів на основі їхніх потреб та цілей, а також врахування результатів оцінки при прийнятті управлінських рішень щодо розвитку школи чи навчального закладу.

Роль лідерських якостей у фахівців визнається як критична для успішного функціонування освітніх закладів і покращення якості навчання. Лідерські якості у фахівців визначають їхню здатність до впливу на навчальний процес, формування позитивної атмосфери в групі та здійснення інноваційних підходів до навчання та виховання [3, с. 23–32].

Лідерські якості у фахівців різних педагогічних спеціальностей мають ключове значення для ефективного керівництва та організації навчального процесу. Вчителі, які проявляють лідерські якості, здатні створювати стимулюючу та підтримуючу атмосферу в класі, де кожен учень відчуває себе важливим та зацікавленим у навчанні. Вони вміють мотивувати учнів до досягнення високих результатів та розвитку їхнього потенціалу, а також виявляють ініціативу у впровадженні нових методик та підходів до навчання.

Однією з важливих ролей лідерських якостей у вчителів є їх вплив на класний колектив та організацію колаборативної роботи серед учнів. Вчителі, які володіють лідерським потенціалом, здатні створювати у класі атмосферу співпраці, взаємодопомоги та взаєморозуміння, що сприяє підвищенню якості навчання та соціалізації учнів. Вони виступають в ролі катализаторів розвитку групової динаміки та сприяють формуванню

позитивного колективу, який сприяє досягненню успіху у навчанні. Крім того, лідерські якості у вчителів відіграють важливу роль у впровадженні інновацій та змін у навчальному процесі. Вчителі-лідери є агентами змін, які активно сприяють впровадженню нових педагогічних ідей та технологій, розвивають професійну спільноту та сприяють поширенню кращих практик у галузі освіти. Вони виступають в ролі катализаторів інновацій та сприяють змінам на рівні освітнього закладу, що сприяє підвищенню якості освіти та покращенню результатів навчання учнів.

Стратегії розвитку лідерських якостей у вчителів у контексті менеджменту якості освіти є ключовими для підвищення ефективності навчання та забезпечення успіху учнів. Ці стратегії спрямовані на розвиток вчителів-лідерів, які здатні не лише ефективно керувати класними процесами, але й впливати на розвиток навчальної системи в цілому.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Доведено, що від дій лідерів, керівників, менеджерів залежить ефективне управління різними соціальними структурами, починаючи з груп, колективів підприємств, військових організацій і закінчуючи державою. Побудова будь-якого розвиненого суспільства об'єктивно зумовлює потребу в лідерах.

Лідерський стиль управління організацією – тема, яка на слуху в багатьох керівників протягом останнього десятиліття. Потрібні нові гуманістично-орієнтовані молоді лідери, здатні до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень і несення відповідальності за себе та свою діяльність.

Важливим питанням є визначення якостей, які притаманні успішним лідерам. Виокремлено основні варіанти лідерських стилів: авторитарний, популістський, зрівноважений, демократичний, командний тощо. Мета лідера – міцна команда, де кожен – самодостатня особистість, але він є елементом команди, в якій всі працюють на максимальний результат спільної справи. Процес командоутворення має кілька підходів до трактування змісту.

Розглянуто основні групи лідерських якостей та стилів. Виділено ті із глибинних характеристик іміджу, які є найбільш важливими для лідера. Показано роль тренінгу, за допомогою якого можна вдало подати необхідний теоретичний матеріал, а також відпрацювати необхідні навички та форми поведінки.

Перспективами подальших розвідок напреду є з'ясування різних рис лідерства і форм поведінки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Біда О., Орос І., Чичук А. Формування лідерських якостей як важливого фактору успішності професійної діяльності фахівців. Збірник наукових праць: Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 196. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2021. С. 10–14.
2. Біда О., Орос І., Чичук А. Зміст та сутність поняття «Лідерство». Збірник наукових праць: Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 197. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2021. С. 17–21.
3. Гарань Н., Замороцька В., Колесник К. Розвиток «SOFT SKILLS» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. Гуманізація навчально-виховного процесу, (1(103)), 2023. С. 23–32.
4. Ліба Н. С., Роман К. А. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2(35), 2023. С. 180–184.
5. Логвись, О. Дослідження психологічних чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. Вчені записки Університету «КРОК», (2(70)), 2023. 192–200
6. Похилук, О. Особливості тренінгових технологій виховання лідерських якостей майбутніх спеціалістів освітньої галузі. Молодий вчений, 1.1 (113.1), 2023. С. 69–74.
7. Пророк М. В. Лідерські якості як важливий фактор успішності професійної діяльності фахівців соціально-педагогічних професій. Психологічний часопис. 1 (1). 2015. С. 79–85.
8. Романовський О. Г., Гура Т. В., Книш А. Є., Бондаренко В. В. Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник. Проект Програми TEMPUS «Освіта для лідерства, інтелегентності та розвитку таланту» (ELITE – Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging). Харків. 2017. 100
9. Сопівник Р. В. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Луганськ: Б.в. 2013. 40 с.
10. Ямполь Ю. В., Наместюк І. П. Оцінка та розвиток лідерських якостей вчителів як ключовий аспект менеджменту якості освіти. Академічні візії, 2024. 28. вилучено із <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/923>
11. Oseredchuk O., Mykhailichenko M., Rokosovyyk N., Komar O., Bielikova V., Plakhotnik O., Kuchai O. Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(12), 2022. S. 146–152.
12. Puhach S., Avramenko K., Michalchenko N., Chychuk A., Kuchai, O., & Demchenko I. Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(4), 2021. S. 91–112.
13. Shetelya N., Oseredchuk O., Cherkasov V., Kravchuk O., Yarova L., & Kuchai O. Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education. Revista Conrado, 19(S3), 2023. S. 298–307.
14. Shuliak A., Hedzyk A., Tverezovska N., Fenchak L., Lalak N., Ratsul A., & Kuchai O. Organization of Educational Space Using Cloud Computing in the

Professional Training of Specialists. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(9), 2022. S. 447–454.

REFERENCES

1. Bida, O., Oros, I., Chychuk, A. (2021). *Formuvannya lideriv'kykh yakostey yak vazhlyvoho faktoru uspishnosti profesynnoi diyal'nosti fakhivtsiv*. [Formation of leadership qualities as an important factor in the success of professional activity of specialists]. Kropivnyts'kyy.
2. Bida, O., Oros, I., Chychuk, A. (2021). *Zmist ta sutnist' ponyattya «Liderstvo»*. [Content and essence of the concept "Leadership"]. Kropivnyts'kyy.
3. Haran', N., Zamorots'ka, V., Kolesnyk, K. (2023). *Rozvytok «SOFT SKILLS» student-s'koyi molodi u zakladi vyshchoyi osvity v umovakh dystantsiynoho navchannya*. [Development of «SOFT SKILLS» of student youth in a higher education institution in the conditions of distance learning].
4. Liba, N. S., Roman, K. A. (2023). *Pedahohichni umovy formuvannya lideriv'kykh yakostey maybutnikh vchyteliv*. [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers].
5. Lohvys', O. (2023). *Doslidzhennya psykholohichnykh chynnykiv rozvytku lideriv'kykh yakostey maybutnikh pedahohiv*. [Study of psychological factors in the development of leadership qualities of future teachers].
6. Pokhylyuk, O. (2023). *Osoblyvosti treninovykh tekhnolohiy vykhovannya lideriv'kykh yakostey maybutnikh spetsialistiv osvitn'oyi haluzi*. [Peculiarities of training technologies for nurturing leadership qualities of future specialists in the field of education].
7. Prorok, M. V. (2015). *Liders'ki yakosti yak vazhlyvyi faktor uspishnosti profesynnoi diyal'nosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy*. [Leadership qualities as an important factor in the success of the professional activity of specialists in socio-economic professions].
8. Romanovs'kyy, O. H., Hura, T. V., Knysh, A. YE., Bondarenko, V. V. (2017). *Teoriya i praktyka formuvannya lidera: navchal'nyy posibnyk. Proekt Prohramy TEMPUS «Osvita dlya liderstva, intelihentnosti ta rozvytku talantu» (ELITE – Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging)*. [Theory and practice of leader formation: study guide. TEMPUS Program project «Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging» (ELITE – Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging)]. Kharkiv.
9. Sopivnyk, R. V. (2013). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannya lideriv'kykh yakostey maybutnikh fakhivtsiv ahropromyslovoyi haluzi*. [Theoretical and methodological principles of the formation of leadership qualities of future specialists in the agro-industrial sector]. Luhans'k.
10. Yampol', YU. V., Namestyuk, I. P. (2024). *Otsinka ta rozvytok lideriv'kykh yakostey vchyteliv yak klyuchovyy aspekt menedzhmentu yakosti osvity*. [Evaluation and development of leadership qualities of teachers as a key aspect of education quality management].
11. Oseredchuk, O., Mykhailichenko, M., Rokosovyyk, N., Komar, O., Bielikova, V., Plakhotnik, O., Kuchai, O. (2022). *Zabezpechennya yakosti*

vyshchoyi osvity v Ukraini. [Ensuring the Quality of Higher Education in Ukraine].

12. Puhach, S., Avramenko, K., Michalchenko, N., Chychuk, A., Kuchai, O., & Demchenko, I. (2021). *Formuvannya pravovoi kompetentnosti spetsialistiv u systemi neperervnoi osvity*. [Formation of Specialists' Legal Competence in the System of Life Long Education].
13. Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). *Kompetentnisnyy pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv v innovatsiynomu osvith'omu seredovyschchi vyshchoyi osvity*. [Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in higher education].
14. Shuliak, A., Hedzyk, A., Tverezovska, N., Fenchak, L., Lalak, N., Ratsul, A., & Kuchai, O. (2022). *Orhanizatsiya osvith'oho prostoru z vykorystanniam khmarnykh obchyslen' u profesynniy pidhotovtsi fakhivtsiv*. [Organization of Educational Space Using Cloud Computing in the Professional Training of Specialists].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОРОС Ільдико Імріївна – доктор філософії, доцент, президент Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: розвиток лідерських якостей студентської молоді.

БІДА Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: розвиток лідерських якостей студентської молоді.

ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна – координатор початкової освіти, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: розвиток лідерських якостей студентської молоді.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OROS Ildiko Imriivna – doctor of philosophy, associate professor, president of Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakotsi II.

Circle of scientific interests: development of leadership qualities of student youth.

BIDA Olena Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakotsi II.

Circle of scientific interests: development of leadership qualities of student youth.

GUTTERER Eva Voytehiivna – coordinator of primary education, senior lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions of the Transcarpathian

Circle of scientific interests: development of leadership qualities of student youth.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2024 р.

УДК 37.091.26:373.3(436)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.036

ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна –

доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-3129>

e-mail: marusynetsm@ukr.net

МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна –

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри історії та суспільних дисциплін,
старший дослідник Науково-дослідного центру
імені Тіводора Легоцькі Закарпатського
угорського інституту імені Ф. Ракоці II

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7366-9328>

e-mail: marusynetsm@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ТА ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ АВСТРІЯ

ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна, МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна. ПРОФЕСІЙНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ВИКЛИКИ ТА ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ АВСТРІЯ

У статті порушено питання професійної післядипломної освіти учителів початкової школи в українському контенті та з опорою на закордонний досвід – Республіку Австрія, окреслено пріоритетні напрями, які можуть бути корисними для впровадження та імплементації законодавчо – нормативних актів та практико-орієнтованих напрямів сучасного реформування післядипломної педагогічної освіти. До базових австрійські вчені залічують: рівне право громадян здобувати освіту рідною мовою; надання вчителям, у тому числі початкових класів, статусу державних службовців, врахування потреб суспільства, освітніх завдань, гуманістичний і демократичний характер, наступність освітніх ланок, аполітичність, життєві та соціальні чинники, обов'язковість, світськість, аполітичність.

Ключові слова: післядипломна освіта, вчитель початкової школи, вектори реформування, досвід Республіки Австрія.

OSEREDCHUK Olga Anatoliivna, MARUSYNETS Marianna Mykhailivna. PROFESSIONAL POSTGRADUATE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: CHALLENGES AND EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF AUSTRIA

The article deals with the issue of professional postgraduate education of primary school teachers in the Ukrainian content and based on foreign experience— the Republic of Austria, outlines priority areas that may be useful for the introduction and implementation of legislative, regulatory and practice-oriented foundations of modern reform of postgraduate teacher education. Austrian scholars include the following basic principles: equal right of citizens to receive education in their native language; granting teachers, including primary school teachers, the status of civil servants, the needs of society, its tasks, life and consideration of circumstances; humanistic and democratic nature, compulsory, secular, apolitical, taking into account the continuity of all its links.

It is concluded that the Austrian system, which has three key guidelines: knowledge of oneself, another person and society, contributes to the teacher's ability to apply new knowledge, skills and abilities to analyse and transfer them to students using new technologies in the educational process. Its uniqueness is also characterised by openness to positive innovations, while at the same time preserving its identity, national and regional peculiarities

Keywords: postgraduate education, primary school teacher, reform vectors, experience of the Republic of Austria.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне суспільство вимагає зміну парадигми професійної підготовки

вчителів початкової освіти на всіх рівнях. Йдеться про неперервність у контексті інформаційно-освітніх змін, викликаних потребами

часу та віднайденням найбільш оптимальних технологій, за яких відбувається якісна підготовка фахівців відповідного рівня в оволодінні професійними компетентностями. Особливістю світового освітнього простору, до рівня якого прагне українська освіта, є зорієнтування на неперервний – загальний та професійний підготовці. У цьому сенсі інноватика окресленої проблематики полягає у виборі одного з її векторів – післядипломній освіті вчителів початкової школи засобами, фокус яких спрямований на гнучкості, швидкості та мобільності до інноваційних викликів часу.

Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних фахівців розглядали чимало вчених, серед яких О. Волик, С. Крисюк, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, Н. Протасова, Л. Сігаєва, Т. Сорочан та ін. Відзначаємо теоретичне обґрунтування ключового поняття «післядипломна підготовка», яку автори розглядають в інтеграції з міждисциплінарними дослідженнями, у динаміці нарощування змістового наповнення з опорою на дотичні до його розкриття поняття: «неперервна освіта», «післядипломна освіта» з одного боку і особистістю здобувача освіти, розвитку у нього творчого потенціалу – з іншого. Їх взаємообумовленість й інтегрування вказують на новий вектор професійного розвитку вчителів як цілісний педагогічний процес, що має ознаки формальної, неформальної та інформальної освіти і забезпечує комплексний розвиток складових професійної компетентності, особистісних і професійних якостей педагогів у курсовий та міжкурсний періоди післядипломної педагогічної освіти. Результатом такої підготовки є сформована готовність учителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

У цьому сенсі розвиток творчого потенціалу молодших школярів можливий за умов розкриття їхніх індивідуально-типо-логічних особливостей в освітній діяльності та потреб у самореалізації. Звісно, така позиція можлива, якщо вчитель початкових класів сам буде творчим, розвиватиметься в цьому напрямі впродовж життя і віднаходитиме такі засоби, які будуть своєю чергою стимулювати учнів до самотворчості.

Однак, специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти вчителів початкових класів залишається в процесі інноваційних реформувань. Відтак корисним буде вивчення і врахування закордонного досвіду, для прикладу Республіки Австрія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження і аналіз питань післядипломної освіти вчителів початкових класів Австрії знаходяться у площині розв'язання проблем безперервної освіти (А. Кромплей, Ф. Кумбс, Р. Даве, У. Хеневальд та ін.).

Сучасна концепція безперервної освіти в узагальненому вигляді була сформульована та викладена одним із найбільш відомих теоретиків педагогіки Леонгардом. Ще в 1965 р. у доповіді на форумі ЮНЕСКО він висловив думку, про те, що ідея безперервної освіти повинна ґрунтуватися на гуманістичних традиціях. Це означало, що в центрі уваги повинна бути турбота про людину, про створення суспільством умов для повного розвитку її здібностей відповідно на кожному етапі життя.

Для здійснення науково-методичного забезпечення навчального процесу з підготовки педагогічних кадрів, у тому числі вчителів початкових класів важливу роль відіграли праці Ф. Гагайса, Й. Заїлера, А. Гайе, Й. Пайтля, Ф. Германа, Й. Леонгарда, П. Зельнера. Вони вирізнялися емпіричним характером, були актуальними і прагматичними, пропагували тогочасні фундаментальні, педагогічні та дидактичні настанови. Положення, що ґрунтуються на філософії сучасної освіти розкрито в працях В. Андрущенко, І. Зязюна, О. Кивлюк, В. Кременя, М. Михальченка, О. Поліщука, Д. Свириденко, Н. Скотної й ін., концептуальних ідеях українських та зарубіжних педагогів-компаративістів з проблем педагогічної освіти Н. Абашкіна, О. Вишневецького Т. Кошманова, Л. Пуховської, О. Сухомлинської; розвитку неперервної освіти А. Алексюка, С. Гончаренка, М. Євтуха, Л. Лук'янової, О. Попової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Троцько.

Джерельною базою дослідження є нормативні документи австрійського уряду, Міністерства освіти, науки і досліджень Австрії та Міністерства навчання, мистецтва і культури; навчальні плани шкіл, коледжів та факультетів педагогіки університетів Австрії (Відень, Іннсбрук, Грац, Лінц), Педагогічної академії м. Відень; інформації, звіти, аналітичні матеріали, одержані від представників навчальних закладів країни та професійних асоціацій; програми навчальних курсів. Досліджено фонди федеральної наукової бібліотеки м. Відня та університетських бібліотек (Відень, Іннсбрук, Грац, Лінц).

Метою статті – вивчення питання діяльності післядипломної педагогічної освіти вчителів початкової школи в Республіці Австрія для імплементації в український простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. В австрійському суспільстві було принципове розуміння того, що педагогічна освіта є важливим аспектом культурного розвитку нації, де учитель, будучи постійним провідником народної освіти, повинен сам володіти широким спектром ділових та фахових знань і вмінь.

Для системи підготовки педагогічних кадрів великий вплив мав філантропізм (від грец. – любов до людей, доброзичливе ставлення до людини взагалі, благодійність, жертвування своїм своїм часом, грошима, репутацією задля благочинності, заступництво нужденних, людинолюбство, безкорислива допомога). Суттєвою ознакою з методичного погляду було усунення сократичного методу, хоча в деяких своїх проявах він продовжував існувати і надалі.

На професійну підготовку педагогічних кадрів великий вплив мали ідеї Й. Гербарта (формування в процесі навчання інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань, виокремлення етапів навчання) та його послідовників (С. Адлера, Е. Ганнака, Р. Горніха, Ф. Діттеса, А. Дрбала та ін.).

Форма та зміст професійної підготовки учительських кадрів в Австрії упродовж XIX ст. зазнала кардинальних змін. Професійна підготовка стала ширшою та глибшою за змістом. Професія вчителя здобула престиж у зв'язку з дедалі більшим визнанням та утвердженням становища народної школи. Пройдений шлях з часу інституалізації та систематизації варто оцінити як очевидний прогрес. Це засвідчує процес вдосконалення навчальних підручників з викладання педагогіки: від простих («Вимоги до шкільних наставників і учителів тривіальних шкіл») до добре структурованих і змістовних (навчальних книг та практичних методичних посібників).

Подальший розвиток педагогічної освіти регламентував указ «Політичний шкільний закон» (1806 р.), який встановив тривалість курсів терміном з шести до дев'яти місяців навчання, у 1849/51 рр. – один-два роки та створення педагогічної освіти для дівчат. І, зрештою, згідно з Організаційним статутом (1874 р.) навчання здійснювалося протягом чотирьох років.

Вартим уваги, на нашу думку, є положення 1857 р. про екзамени, в яких зазначено вимоги з окремих предметів до кандидатів на посаду вчителя. Нижче подані вимоги щодо предметів першої фахової групи. На основі цих вимог можна зробити висновок про достатньо високий освітній рівень цих курсів, а саме:

а) німецька мова: бездоганна вимова і правильний наголос під час читання; правильний письмовий виклад; знання форм і будови речення; читання прози і віршованого уривка;

б) географія: знання найважливішого з математичної і фізичної географії; перелік держав поза європейським простором; знання про європейські держави; детальні знання про Австрійську державу, а також її індустрію і торгівлю;

в) історія: загальний огляд стародавньої історії з акцентом на найважливіші події

римської і грецької історії; найважливіші періоди Середньовіччя і сьогодення; конкретні знання про виникнення Австрійської монархії і, на основі цього, про найважливіші факти;

г) історія природи: знання про загальне співвідношення трьох станів природи і особливі знання про ті складові природи, які мають застосування в предметах мистецтва, у виробництві, а також у повсякденному житті.

Позитивним моментом у педагогічній освіті було залучення до її лав бідних верств населення. Навчання та виховання виходять за межі емпіричного досвіду. Поширюються нові погляди на зміст, форми, методи навчання, які були поставлені у взаємозв'язок зі світоглядом, що лежав в їх основі.

Підвищення кваліфікації учителів відбувалося в основному шляхом *само-виховання*.

Основне завдання в освітній сфері полягало в активізації наукових пошуків, результатом яких є розроблення теоретичних засад педагогічної освіти:

- педагогічна освіта повинна бути пристосована до потреб суспільства, його завдань, життя й обставин;

- рівність усіх громадян щодо навчання рідною мовою;

- освіта повинна мати гуманістичний і демократичний характер, бути обов'язковою, світською, вільною від партійних впливів, будуватися з урахуванням наступності всіх її ланок;

- питання теоретичної і практичної педагогіки необхідно досліджувати, ураховуючи виховний досвід народу;

- умовою успішного виховання є знання природи учня, національних, вікових і психологічних особливостей. На цій основі необхідно здійснювати підбір відповідних методів виховання, одноцільність і плановість виховних дій сім'ї, школи і громадськості.

Розвиток концептуальних засад педагогічної освіти Австрії відбувався у контексті демократичних традицій західно-європейських держав:

- рівне право громадян здобувати освіту рідною мовою;

- гуманістичний характер освіти;
- обов'язковість;
- світськість;
- аполітичність.

З розвитком і введенням у навчальний процес таких наук як дитяча психологія, експериментальна психологія, діагностика розумових здібностей, методи наукових досліджень, порівняльна педагогіка – тривалість професійної підготовки вчителів збільшується до 5 років. Для слухачів відкриваються педагогічні академії. Особливе значення мало

питання про надання вчителям, у тому числі початкових класів статусу *державних службовців*.

Уряд Австрії надає велику увагу автономіям шкіл, зокрема щодо змісту освіти, умов та специфіки навчання, реформувалася вища освіта: уведено в дію Закон про університети (1997 р.) та Закон про академії (1999 р.).

Нині в Австрії діє дворівнева підготовка вчителів для усіх рівнів системи освіти і це, на нашу думку, є однією з позитивних особливостей цієї країни, оскільки взаємодія теорії та практики дає поштовх вдосконаленню обох компонентів та сприяє формуванню професійної компетенції вчителя іноземних мов початкової школи.

Система навчання в Австрії включає такі принципи:

- системно-структурну (усі компоненти взаємодіють у рівній мірі);
- цілісну (усі ланки освіти виступають як одна система);
- наступність (рівний доступ до всіх етапів освіти);
- врахування політичного принципу (врегульована внутрішня і зовнішня політика);
- зв'язок теорії з практикою;
- демократичний характер (автономія шкіл та відкритість до реформ);
- ранній професійно – проєктуальний характер (профільне спрямування, починаючи з основної школи).

Порівнюючи її з іншими європейськими країнами, такими як Німеччина, Угорщина, Чехословаччина та інших, підготовка майбутніх учителів здебільшого здійснюється в університетах (теоретичний рівень), і в місцевих органах народної освіти, школах (практичний рівень). У Франції – загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи здійснюється в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах; Великій Британії така підготовка здійснюється цілісно на теоретичному рівні в університетах, а професійна (практична) відбувається в школі.

Крім того, у відповідності до Європейської комісії в австрійській системі закладено три ключові орієнтири: пізнання себе, іншої людини і суспільства, що сприяє оволодінню вчителем здатності до застосування в навчальному процесі нових знань, умінь і навичок аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. До того ж, професія вчителя вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями питання; працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти

важливість навчання протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці, а також виявляти повагу та розуміння до інших культур.

Таким чином, австрійська система привертає увагу своєю відкритістю до позитивних нововведень, і водночас – унікальністю до збереження самобутності, національних та регіональних особливостей. Такими особливостями є:

- співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного та методичного) компонентів підготовки фахівців;
- встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів (теоретичного, практичного), які розпочинаються вже з перших курсів навчання;
- варіативність, яка забезпечується трьома типами дисциплін – обов'язковими, частково елективними (за вибором) і повністю елективними.

Важливими їх важелями є також і те, що спеціаліст повинен бути підготовленим до виконання своїх поліфункціональних обов'язків після завершення навчання, тобто після одержання ним початкової фундаментальної педагогічної освіти.

Розв'язуючи цю важливу проблему австрійські фахівці намагаються:

- 1) забезпечити взаємозв'язок між стандартами підготовки учителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів;
- 2) включити до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: інформаційно-комунікаційних технологій, використання між-дисциплінарного підходу у викладанні, гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики;
- 3) передбачити у навчальних планах науково-дослідницький аспект, який призначений для стимулювання професійного розвитку учителя і підвищення якості його роботи;
- 4) створити модель якісної рівневої підготовки фахівців.

Змістова підготовка забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів, університетів з різним терміном підготовки. Так, підготовка вчителя початкової школи складає від трьох до п'яти років; тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищому рівні – 4,8 років.

Перелічені вище принципи є одночасно основними дидактичними принципами, а це свідчить про те, що освітня система Австрії є добре налагодженою структурою, яка, з одного

боку, консервативна і має свої незмінні компоненти, а з іншого, постійно реформується, а отже вдосконалюється.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вважаємо, що порівняльний аналіз дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі в Україні та Австрії відбуваються зміни, спрямовані на підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів. Для цього приймаються законодавчі і нормативно-правові акти про забезпечення належних умов навчання, гуманізації освіти, пошук нових форм та методів навчання і модернізацію його мети, впровадження інноваційних технологій, форм контролю знань майбутніх педагогів та якості діяльності навчальних закладів, кооперацію вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів, перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми тощо. Вказано також на те, що австрійська система привертає увагу своєю відкритістю до позитивних нововведень, і водночас – унікальністю до збереження самобутності, національних та регіональних особливостей. Такими особливостями є співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного компонентів підготовки фахівців; встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, які розпочинаються вже з перших курсів навчання; варіативність, яка забезпечується трьома типами дисциплін – обов'язковими, частково елективними і повністю елективними. Важливими її важелями є і підготовленість спеціаліста до виконання своїх поліфункціональних обов'язків після завершення навчання, тобто після одержання ним початкової фундаментальної педагогічної освіти.

У подальших дослідженнях ця проблема має розв'язок через: забезпечення взаємозв'язку між стандартами підготовки учителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів; включення до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: інформаційно-комунікаційних технологій, використання міждисциплінарного підходу у викладанні, гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики; участь у науково-дослідницькій діяльності; створенні моделі якісної рівневої підготовки фахівців, систему підготовки вчителів початкової школи України та Австрії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кивлюк О., Поліщук О., Свириденко Д., Яценко О. «Educational management as education diplomacy: strategies for Ukraine», Науковий

- вісник Національного університету, № 3, Дніпро: Вид-во НТУ «Дніпровська політехніка», 2018. С. 139–144.
2. Кивлюк О., Жукова Г. «The modern paradigm of non-academic education in the context of unlimited professional education», Гуманітарний вісник ЗДІА: збірник наукових праць, Вип. 76, Запоріжжя: «Вид-во ЗДІА», С. 122–131.
3. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Ніжин: Лисенко М. М., 2011. С. 54
4. Мирончук Н. М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. Проблеми освіти: зб. наук. праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. Вип. 88 (2).
5. Марусинець М. Стратегічний розвиток освіти дорослих Австрії в умовах мирного співіснування. Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб.наук.пр. у 2 т. / редкол.:Кремень В. Г. (голова); Коцур К. В., Ничкало Н. Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С. О., Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Котун К. В. (член редколегії). К. : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». Т. 2. 2019. С. 495–501.
6. Marusynets M. Continuing education as a factor of personality socialization (in the context of Austria's experience) Порівняльна професійна педагогіка №1 (Т.9): наук. журнал / голов. ред. Н.М. Бідюк. Київ- Хмельницький : ХНУ. 2019. С. 59–65.
7. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контекст європейської інтеграції. Освіта та навчання в контексті європейської інтеграції, Педагогіка і психологія, № 1, 2008. С. 57–69.
8. Павлова О. В. Включення неформальної освіти в життєві стратегії дорослого, Людина і освіта, № 4 (29), 2011. С. 64–67.
9. Andonova D., Acs M., Holmes D. 'Move and Learn', International Sport and Culture Association, Copenhagen. Available at: <http://www.moveandlearn.org/files/Move&Learn.pdf> [Accessed 17 June 2019].
10. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Bertelsmann, Bielefeld UBK: I 96948
11. Europäische Datenbank mit Daten zu den Bildungssystemen der Mitgliedsländer www.eurydice.org
12. Homepage der Europäischen Union <http://europa.eu.int/>
13. Homepage des Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
14. Homepage des Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit www.bmwa.gv.at
15. Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur www.bmbwk.gv.at
16. Netzwerk Austrian Universities Continuing Education Network (AUCEN) befasst sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung www.aucen.at
17. Portal on adult education and learning in Austria <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-austria/>

REFERENCES

1. Kyvliuk, O., Polishchuk, O., Svyrydenko, D., Yatsenko, O., (2018). «*Osvitniy menedzhment yak osvitnya diplomatiya: stratehiyi dlya Ukrainy*». [«Educational management as education diplomacy: strategies for Ukraine»]. Dnipro.
2. Kyvliuk, O., Zhukova, H., (2019). «*Suchasna paradyhma neakademichnoyi osvity v konteksti neobmezhenoyi profesiynoyi osvity*». [«The modern paradigm of non-academic education in the context of unlimited professional education»]. Zaporizhzhia.
3. Lukianova, L. B., (2011). *Kontseptsii osvity doroslykh v Ukraini*. [Concept of Adult Education in Ukraine]. Nizhyn.
4. Myronchuk, N. M., (2018). *Samomotyvatsiia yak skladova samoorhanizatsii vykladacha u profesiinii diialnosti*. [Self-motivation as a component of teacher self-organization in professional activity]. Vinnytsia.
5. Marusynets, M., (2019). *Stratehichniy rozvytok osvity doroslykh Avstrii v umovakh myrnoho spivisnivanja*. [Strategic development of adult education in Austria in conditions of peaceful coexistence]. Kyiv.
6. Marusynets, M., (2019). *Neperervna osvita yak chynnyk sotsializatsiyi osobystosti (u konteksti dosvidu Avstriyi)*. [Continuing education as a factor of personality socialization (in the context of Austria's experience)]. Kyiv- Khmelnytskyi.
7. Nychkalo, N. H., (2008). *Rozvytok profesiinoi osvity i navchannia v kontekst yevropeiskoi intehtatsii*. [Development of professional education and training in the context of European integration]. Kyiv.
8. Pavlova, O. V., (2011). *Vkliuchennia neformalnoi osvity v zhyttiievi stratehii dorosloho*. [Inclusion of informal education in adult life strategies].
9. Andonova, D., Acs M., Holmes D., (2013). «*Rukhaysya ta navchaysya*», *Mizhnarodna asotsiatsiya sportu ta kul'tury*. [‘Move and Learn’, International Sport and Culture Association, Copenhagen].
10. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP).
11. Europäische Datenbank mit Daten zu den Bildungssystemen der Mitgliedsländer.
12. Homepage der Europäischen Union.
13. Homepage des Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

14. Homepage des Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
15. Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
16. Netzwerk Austrian Universities Continuing Education Network (AUCEN) befasst sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung.
17. Portal on adult education and learning in Austria.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: післядипломна педагогічна освіта вчителів початкової школи в Республіці Австрія.

МАРУСИНЕЦЬ Маріанна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та суспільних дисциплін, старший дослідник Науково-дослідного центру імені Тиводора Легоцькі Закарпатського угорського інституту імені Ф. Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: післядипломна педагогічна освіта вчителів початкової школи в Республіці Австрія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OSEREDCHUK Olha Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of general pedagogy and pedagogy of the higher school Faculty of Pedagogical Education of Ivan Franko National University of Lviv.

Circle of scientific interests: postgraduate pedagogical education of primary school teachers in the Republic of Austria.

MARUSYNETS Marianna Mykhailivna – candidate of philological sciences, associate professor of the Department of History and Social Sciences, senior researcher of the Tivodor Legotsky Scientific Research Center of the Transcarpathian Hungarian Institute named after F. Rakotsi II.

Circle of scientific interests: postgraduate pedagogical education of primary school teachers in the Republic of Austria.

Стаття надійшла до редакції 27.10.2024 р.

УДК 378:615.851

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.041

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри виконавських дисциплін №2 Київська муніципальна академія музики імені Р. М. Глієра
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1911-8183>
e-mail: 195828@ukr.net

СНЕДКОВА Людмила Антонівна –

кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0389-2257>
e-mail: snedkova@gmail.com

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ДИСТАНЦІЙНУ МУЗИЧНУ ОСВІТУ

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна, СНЕДКОВА Людмила Антонівна. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ДИСТАНЦІЙНУ МУЗИЧНУ ОСВІТУ

У статті порушується питання розробки, апробації та впровадження інноваційних методів навчання у дистанційну музичну освіту. З'ясовано, що такими ефективними методами можуть бути: запровадження інтерактивних занять, як здатність активно взаємодіяти усім учасникам освітнього процесу в режимі бесіди, діалогу з комп'ютером або людиною; використання штучного інтелекту в дистанційній освіті (освітні платформи MOODLE та CLASSROOM, в яких використовується технології штучного інтелекту; програма PowerPoint); метод змішаного навчання, який поєднує у собі традиційне навчання в аудиторії, з технологіями онлайн-освіти, що надає більшої гнучкості для створення ефективного навчального середовища (застосування освітньої платформи AhaSlides як технічного засобу змішаного навчання); метод проєктного навчання, який дозволяє вирішувати реальні проблеми та знаходити нові рішення протягом засвоєння знань з конкретної дисципліни.

Ключові слова: інноваційна педагогіка, дистанційна музична освіта, інноваційні методи навчання, цифрові технології, освітні платформи.

POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna, SNEDKOVA Lyudmila Antonivna. IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN DISTANCE MUSIC EDUCATION

The article raises the issue of development, approval and implementation of innovative teaching methods in distance music education. It was found that such effective methods can be: the introduction of interactive classes, such as the ability of all participants of the educational process to actively interact in the mode of conversation, dialogue with a computer or a person; use of artificial intelligence in distance education (educational platforms MOODLE and CLASSROOM, which use artificial intelligence technologies; PowerPoint program); a blended learning method that combines traditional classroom learning with online education technologies, which provides more flexibility to create an effective learning environment (use of the AhaSlides educational platform as a technical tool for blended learning); a project-based learning method that allows you to solve real problems and find new solutions during the assimilation of knowledge from a specific discipline.

Keywords: innovative pedagogy, distance music education, innovative teaching methods, digital technologies, educational platforms.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасній освітній системі проблема якісної інноваційної підготовки фахівців, зокрема музикантів є більш актуальною, ніж будь-коли, оскільки традиційна освіта вже не забезпечує вирішення багатьох питань в період військового стану в Україні. Тому актуальним завданням сьогодення для науково-педагогічних працівників вищої музичної освіти України є аналіз і вивчення інноваційних сучасних стратегій та впровадження новітніх цифрових технологій в навчальний процес.

В контексті нашої роботи варто зазначити, що процес використання передових технологій на заняттях у ЗВО й останніх тенденцій в музичній освіті здійснюється через обґрунтування та впровадження інноваційних методів викладання та учіння.

Такі педагогічні технології спрямовані на використання інновацій у навчанні, які більше зорієнтовані на тих, хто навчається. Такі програми заохочують здобувачів активно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього

процесу. Тому здобувачам доведеться працювати більше в умовах дистанційної освіти задля більш результативного особистісного розвитку.

Треба констатувати той факт, що в світі відбувся перехід до онлайн-навчання та змішаного навчання. Багато ЗВО, в яких працюють науково-педагогічні працівники пропонують інноваційні стратегії навчання в сучасних умовах, щоб підтримувати інтерес і залученість здобувачів. А цифрові освітні платформи допомагають викладачам надавати своїм вихованцям найкращий доступ до знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, а саме праць А. Алексюк, І. Богданова, В. Бондар, О. Волошенка, І. Дичківської, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кішко, З. Курлянд, С. Сисоєвої, Л. Хомич, І. Шапошнікової, О. Ярошенка та ін. переконливо доводить, що онлайн освіта не може ефективно здійснюватися без впровадження інноваційних методів навчання.

Мета статті – проблеми визначення та обґрунтування інноваційних методів навчання

й впровадження їх в дистанційну музичну освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні народжується та обґрунтовується такий напрям у педагогіці як «інноваційна педагогіка». В рамках цього явища процес викладання виходить за рамки традиційних дидактичних методів. Ось деякі приклади:

- навчання на основі розробки творчих проєктів: здобувачі набувають знання та навички, працюючи протягом тривалого часу над дослідженням та відповіддю на цікаве та складне питання, проблему чи завдання;

- проблемне навчання: аналогічне до навчання на основі проєктів, але увага фокусується на складній проблемі, що дає студентам можливість вибору та відповідальність за процес навчання;

- навчання на основі гіпотези: здобувачі набувають знань, ставлячи під сумнів припущення та формулюючи питання для дослідження.

Для того, щоб зрозуміти специфіку дистанційної освіти та тенденції її розвитку, потрібно спочатку проаналізувати динаміку використання цифрових технологій в освітнє середовище Сполучених Штатів Америки. Статистика свідчить, що на початку 2020 року тільки 75% вищих навчальних закладів у США планували перейти в онлайн режим, а на кінець 2021 року – вже 98% ЗВО країни працювали в умовах дистанційного навчання.

Така статистика свідчить про величезні зміни в підходах до вищої освіти США. Вітчизняне освітнє середовище просто не може стояти осторонь від таких тенденцій, тому викладачам закладів вищої освіти варто переосмислити методи навчання в руслі використання інноваційних цифрових платформ, елементів штучного інтелекту та модернізувати їх.

Напрямами такого переосмислення можуть стати:

- заохочування здобувачів до творчості, відкриття нових інструментів цифрових технологій для розширення кругозору;

- розвиток критичного мислення здобувача через самостійний пошук вирішення проблемних ситуацій в процесі навчання;

- подача викладачем одразу значної кількості нової інформації через освітні платформи, на відміну від традиційного поступового викладу навчального матеріалу;

- розвиток самостійності та автономності здобувача в процесі виконання індивідуальних або групових освітніх проєктів, як наслідок цього процесу – здобувачі вчаться самостійно керувати своїм часом, спілкуватися з суб'єктами навчального процесу, розставляти

пріоритети в виконанні завдань, пов'язаних із створенням нового освітнього продукту;

- перевірка динаміки засвоєння знань здобувачами через виконання індивідуальних завдань;

- стимулювання розвитку мотивації на основі здійснення самооцінки здобувачем свого рівня знань, вмінь та навичок;

- стимулювання активності присутніх на заняттях через створення проблемних ситуацій та їх взаємного розв'язання.

А тепер розглянемо деякі запропоновані нами інноваційні методи навчання.

І перший з них – *запровадження інтерактивних занять*, як здатність активно взаємодіяти усім учасникам освітнього процесу в режимі бесіди, діалогу з чимось (наприклад, комп'ютером), або людиною.

Інтерактивне навчання - це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу через використання інтерактивних презентацій; дискусій; мозкових штурмів; ролевих ігор; аналізу професійних ситуацій.

Наступним методом може стати *використання технології віртуальної реальності*. Наприклад, разом зі здобувачами ви можете стати на занятті слухачами будь-якого концерту чи оперного спектаклю, який розміщено на Ютубе. А потім разом обговорити почуте та побачене.

Ще один інноваційний метод навчання – *використання штучного інтелекту в дистанційній освіті*. Приведемо приклади застосування штучного інтелекту за допомогою програми PowerPoint. Можна з впевненістю віднести дану програму до одної з платформ штучного інтелекту. За допомогою цих інноваційних інструментів ми зможемо оформити слайди, зробити презентацію і навіть створити чудові візуальні ефекти, які викликають у наших здобувачів підвищений інтерес до навчальної дисципліни.

За допомогою таких систем управління освітнім процесом як MOODLE та CLASSROOM, в яких використовується технології штучного інтелекту викладач зможе:

- управляти курсом (додавати навчальний матеріал, редагувати, оновлювати його);
- оцінювати здобувача;
- автоматично перевіряти завдання;
- адаптивно навчати;
- використовувати аудіо/візуальні засоби навчання.

Треба зазначити, що платформу MOODLE визначають як «навчальне середовище, своєрідне віртуальне середовище, яке надає викладачам, здобувачам та адміністрації ЗВО великий набір інструментів для діджиталізації

навчання, в тому числі дистанційної освіти» [4].

Ця платформа містить велику кількість різноманітних навчальних модулів, які забезпечують взаємодію викладача та слухача курсу. За допомогою платформи викладач може обирати будь-який з модулів, розміщувати його на сайті. Важливим є функція платформи, яка дозволяє використовувати в межах навчальної дисципліни форуми, чати спілкування, слідкувати за активністю студентів, містить зручний для користування електронний журнал оцінок, який автоматично підраховує результати навчання.

Взаємодія викладача зі студентами відбувається за допомогою двох типів модулів.

Перший з них – «Види діяльності», який передбачає можливість створення викладачем завдань для оцінювання студентів. Функції об'єктів «Форум», «Чат», «Зворотній зв'язок» надають можливості для спілкування зі студентами через виконання ними тестів (модуль «Тести»); виконання завдань, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи (наприклад, модуль «завдання» чи «семінар»), розміщення елементів для спільної роботи (модуль «Вікі») та ін.

Другий модуль називається «Ресурси». у системі Moodle – це група об'єктів, які дозволяють додати чи оновити зміст курсу. Наприклад, це можуть бути веб-сторінки, текстові сторінки, посилання на файли (модуль «Файл»), веб-сторінки (модуль «URL-веб посилання»), каталог із файлами (модуль «Тека»), текстові сторінки у форматі книги (модуль «Книга») та інше.

Працюючи з даною платформою, викладач сам обирає, які з цих об'єктів розміщувати на курсі, виходячи з мети та завдань навчальної дисципліни.

Слід також зазначити, що платформу Moodle використовують не лише в навчанні здобувачів вищої освіти, але також при підвищенні кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників

Наступним інноваційним методом, на нашу думку, є *метод змішаного навчання* який поєднує у собі традиційне навчання в аудиторії, з цифровими технологіями онлайн-освіти. Це дає викладачу та здобувачу більшої гнучкості для створення ефективного навчального середовища та індивідуального підходу до розвитку музично-виконавських вмінь та навичок.

К контексті нашої роботи представляємо освітню платформу AhaSlides як засіб для змішаного навчання, який залучає студентів до очних та віртуальних класів. Студенти зможуть брати участь у квестах, мозкових штурмах та багатьох інших формах навчання, завдяки цій платформі.

Представляємо ще один інноваційний метод – *метод проєктного навчання*.

Викладачем пропонується наприкінці вивчення будь-якої дисципліни усім студентам створити творчий проєкт. Навчання на основі створення та розробки проєктів дозволяє вирішувати реальні проблеми та знаходити нові рішення в процесі засвоєння знань здобувачем з конкретної дисципліни.

Застосування цього методу дозволяє зробити заняття більш захоплюючим та цікавим, а процес вивчення нового контенту формує такі інтелектуальні навички як здатність аналізувати, робити висновки, формувати творчу уяву, креативність, критичне мислення та інше.

Викладачі, застосовуючи такий активний метод навчання працюють в якості тьютора, а його вихованці беруть на себе відповідальність за своє навчання. Процес засвоєння знань, за допомогою цього методу, може призвести до кращої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, пробудити творчий потенціал здобувача та сприяти навчанню протягом усього життя.

Представляємо наступний інноваційний метод, це *метод перехресного навчання*. Кратко визначимо суть цього методу.

Перехресне навчання поєднує в собі навчання як в аудиторії, так і за межами навчального закладу. В аудиторії вивчається теоретична основа будь якого музичного явища, а потім викладач разом з вихованцями відвідують концертні зали, театри, філармонію. Таке відвідування та прослуховування надає можливості побачити як теоретична концепція працює у реальних умовах. Після відвідування пропонується організувати колективне обговорення спектаклю, концерту та інше.

Останнім дидактичним методом може бути метод *індивідуального навчання в умовах групових занять*.

Як правило, навчальна група складається із осіб як відносяться до різних психологічних типів, а саме *екстравертів та інтровертів*. Для останнього типу відвідування семінарських та практичних групових занять може стати складною проблемою. Відомо що особи-інтроверти мають певні складнощі в спілкуванні з однолітками.

Тому метод індивідуального навчання в умовах групових занять допоможе студентам, які відносяться до психологічного типу інтроверт, більш повно розкритися та адаптуватися на семінарі, під час проведення мозкових штурмів, квестів та інших форм проведення практичних занять.

Педагогічна майстерність викладача дозволить приділити більше часу плануванню занять та підготовці таких студентів, виходячи з їх інтересів, потреб, сильних і слабких сторін. Шляхи набуття знань, умінь та навичок може

бути різним, але кінцева мета залишається однаковою для кожного здобувача вищої музичної освіти: *сформувати готовність здійснювати творчу музичну діяльність*.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрому. Науково-теоретичний аналіз проблеми впровадження інноваційних методів навчання в процесі дистанційної освіти показав, що обґрунтування таких інноваційних дидактичних методів знаходиться на етапі осмислення, обґрунтування, формулювання, подальшої розробки, відкриття нових можливостей для підвищення якості вищої музичної освіти. На нашу думку, удосконалення, підвищення рівня музично-виконавської та теоретичної підготовки студентів вищих мистецьких закладів освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства здійснюється саме завдяки переосмисленню та розробці інноваційних форм, методів і засобів навчання.

У подальших роботах передбачаємо дослідити інтенсифікацію організації професійної музичної освіти через інновації, які є основою для розробки педагогічних інтерактивних технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Гнатюк О. В. (2020). Дистанційне навчання: проблеми, пошуки, виклики. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728350/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf>
- Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31.03.2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с. URL: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf.29.
- Закон України «Про вищу освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Луговий, В. І. Вища школа : науково-практичне видання / В. І. Луговой ; Міністерство освіти і науки України. К. : Знання України, 2010. С. 15–24.
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000 р. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
- Мала І. Б. Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/513>
- Указ Президента України від 17.04.2002 №347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» / Освіта в Україні. Нормативна база (3-є вид., змін. та доп.) / Пашутинський С. К. : КНТ, 2007. С. 236–252. (520 с.)
- Проблеми впровадження дистанційної освіти в Україні. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1031>.
- Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (zareestrovanyi u Ministerstvi yustitsii Ukraini 08 serpnia 2024 roku za № 1222/42567) URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttya-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu-v-ukraini-zareestrovanyi-u>
- Толочко В. М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні: URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
- Haidamaka O., Poluboiaryna I., Kolisnyk-Humeniuk Y., Storizhko L., Marchenko T., & Bilova N. (2022). Innovative Teaching Technologies in Postmodern Education: Foreign and Domestic Experience. *Postmodern Openings*, 13 (1Sup1), Pp. 159-172. URL: <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/419>

REFERENCES

- Hnatyuk, O. V. (2020). *Dystantsiynе navchannya: problemy, poshuky, vyklyky*. [Distance learning: problems, searches, challenges].
- Dystantsiynе navchannya yak suchasna osvitnya tekhnolohiya*. [Distance learning as a modern educational technology: materials of the inter-university webinar]. Vinnytsia.
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. [Law of Ukraine «On Higher»].
- Lugovoi, V. I. (2010). *Vyshcha shkola : naukovopraktychne vydannya*. [Higher school: scientific and practical edition]. Kyiv.
- Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukraini roku: postanova Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 20 hrudnya 2000 r.* [Concept of the development of distance education in Ukraine: Resolution of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 20, 2000].
- Mala, I. B. *Dystantsiynе navchannya yak diyevyy instrument upravlins'koyi osvity*. [Distance learning as an effective tool of management education].
- Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 17.04.2002 №347/2002 «Pro Natsional'nu doktrynu rozvytku osvity»*. [Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 No. 347/2002 «On the National Doctrine of Education Development»].
- Problemy vprovadzhennya dystantsiynoyi osvity v Ukraini*. [Problems of implementing distance education in Ukraine].
- Pro zatverdzhennya Poryadku ta umov zdobuttya zahal'noyi seredn'oyi osvity v komunal'nykh zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity v umovakh voyennoho stanu v Ukraini (zareyestrovanyy u Ministerstvi yustitsiyi Ukrainy 08 serpnia 2024 roku za № 1222/42567)*. [On approval of the Procedure and conditions for obtaining general secondary education in communal institutions of general secondary education under martial law in Ukraine (registered with the Ministry of Justice of Ukraine on August 8, 2024 under No. 1222/42567)].
- Tolochko, V. M. *Problemnі aspekty dystantsiynoyi formy osvity ta mozhlyvosti yiyi vykorystannya v Ukraini*. [Problematic aspects of distance education and possibilities of its use in Ukraine].
- Haidamaka, O., Poluboiaryna, I., Kolisnyk-Humeniuk, Y., Storizhko, L., Marchenko, T., & Bilova, N. (2022). *Innovative Teaching Technologies in Postmodern Education: Foreign and Domestic Experience. Postmodern Openings*. [Innovative Teaching Technologies in Postmodern

Education: Foreign and Domestic Experience. Postmodern Openings].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри виконавських дисциплін №2 Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра.

Наукові інтереси: інноваційні методи музичного навчання, цифрові технології в дистанційній музичній освіті.

СНЄДКОВА Людмила Антонівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя, «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

Наукові інтереси: інноваційні методи музично-педагогічного навчання, цифрові технології в дистанційній музично-педагогічній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Performing Arts No. 2 of the Kyiv Municipal Academy of Music named after R. M. Gliera.

Circle of scientific interests: innovative methods of music education, digital technologies in distance music education.

SNEDKOVA Lyudmila Antonivna – candidate of art history, associate professor, associate professor of the department of musical and instrumental training of teachers, «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» Choir.

Circle of scientific interests: innovative methods of music-pedagogical education, digital technologies in distance music-pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 06.11.2024 р.

УДК 781.2:37.091.2.061.ІЄС(02).

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.046

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичних дисциплін

Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв»

Закарпатської обласної ради

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2931-8288>

e-mail: smyrnova.tetana@gmail.com

КУВІК Іван Володимирович –

викладач Комунального закладу

«Ясінянська школа мистецтв»

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-1194-1754>

e-mail: kyvichok@gmail.com

САБОВ Крістіна Федорівна –

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Комунального закладу вищої освіти

«Академія культури і мистецтв»

Закарпатської обласної ради

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-1016-0271>

e-mail: szabokrisztina954@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ ГРИ НА ЦИМБАЛАХ У ШКОЛІ МИСТЕЦТВ

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна, КУВІК Іван Володимирович, САБОВ Крістіна Федорівна.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ ГРИ НА ЦИМБАЛАХ У ШКОЛІ МИСТЕЦТВ

У статті порушуються питання специфіки формування мотиваційної сфери молодших школярів у класі цимбалів з огляду на завдання розвитку інтересу до навчання гри на цимбалах, виховання поваги до педагога-музиканта, жаги до пізнання цінностей цимбального мистецтва та бажання стверджуватися в сольному, ансамблевому та колективному народно-інструментальному виконавстві. Запропоновано структурну модель, яка забезпечує ефективну роботу адаптційно-стимулювальної, пізнавально-ціннісної та гедоністично-спонукальної складової мотиваційної сфери молодших школярів у школах мистецтв.

Ключові слова: формування позитивної мотивації до навчання, учні молодших класів, школа мистецтв, структурна модель, адаптаційно-стимулювальний, пізнавально-ціннісний, гедоністично-спонукальний компоненти.

SMYRNOVA Tetiana Anatoliyivna, KUVIK Ivan Bolodymyrovych, SABOV Kristina Fedorovna. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO LEARN TO PLAY THE DULCHIMER OF THE ART SCHOOL

The article deals with the important issue of increasing the effectiveness of teachers of children's art schools. Given the task of humanizing art education, humanizing teacher-student relationships in primary art education institutions, it is suggested to pay attention to strengthening the motivational component of learning to play the cymbals.

Unfortunately, in the conditions of martial law, the problem of involving children of primary school age in learning to play the dulcimer becomes especially urgent. Based on the analysis of educational programs for the cymbal class, the study of scientific and methodical literature, it was found that the modern system of primary extracurricular education is based on a cognitive-activity approach. Therefore, in the educational programs, attention is focused on the musical and theoretical knowledge and professional skills of the students, the tasks of forming a valuable attitude and finding personal meaning in the knowledge of musical works are excluded. The article, based on the achievements of modern age and pedagogical psychology, presents a list of personal and subject properties of younger schoolchildren, the development of which ensures the formation of positive motivation of art school students.

Special attention is paid to the adaptation of younger schoolchildren to learning at the initial stage, flexible and comfortable introduction of children into the educational process. Artistic events that would develop interest in the school of arts as a hospitable artistic center (concerts, meetings, conversations, creative tasks) are considered effective. In the future, it is worth stimulating the cognitive activity of students, involving them in studying, reflecting and recognizing the significance of the creative achievements of outstanding representatives of cymbal performance.

Stimulating the positive motivation of younger schoolchildren and forming their cognitive motives will be facilitated by the introduction of problem-searching tasks and tasks into the educational process. Individually oriented learning to play the dulcimer requires the creation of conditions to reveal the independence of students of younger grades, the development of their musical thinking, the ability to actively participate in solo, ensemble and collective performance. A model of the formation of positive motivation of younger schoolchildren is presented, which consists of adaptive-stimulatory, cognitive-valuable, hedonistic-motivational components.

Keywords: formation of positive motivation for learning, students of lower grades, art school, structural model, adaptive-stimulating, cognitive-valuable, hedonistic-motivational components.

Постановка і обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах докорінних змін мистецької освіти особливі ваги набуває пошук дієвих способів залучення молодого покоління до мистецької освіти, основ вітчизняної та світової культури. Ми є свідками і учасниками процесів, котрі безпосередньо пов'язані з реформуванням змісту і методів початкової позашкільної мистецької освіти. Саме на цьому наголошують Закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», Концепція та комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах, зазначає відомий фахівець О. Комаровська [4, с. 8]. Вирішення окреслених завдань потребує систематичного поетапного формування мотивації молодших школярів, яке дозволить істотно активізувати суб'єктні властивості учня, сприятиме розвитку їх музикальності, творчих здібностей, здатності самостійно опановувати і

транслявати мистецькі цінності. Важливим вектором формування мотивації учнів у школах мистецтв є забезпечення гуманних стосунків між школою, педагогом і дитиною. Адже варто формувати мотивацію молодших школярів з оптимістичною гіпотезою. Вона означає визначення оптимальної зони, в котрій учень, не зважаючи на зовнішні невеликі успіхи, проявляє значний інтерес до музичного виконавства. Формування мотивації до навчання свідчить про важливість поставити учні в такі умови і ситуації розгортання їхньої активності, де б бажані мотиви і цілі склались і розвивались відповідно до індивідуальності і внутрішніх бажань музиканта-початківця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема мотивації навчання віднайшла своє вирішення у працях психологів (І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець), педагогів (В. Андрущенко, В. Вихрущ, В. Бондар,

В. Лозова, О. Савченко). Механізми формування мотивації школяра досліджували Ф. Боданський, Л. Божович, П. Гальперін, О. Дусавицький, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Середа. В мистецькій освіті питання формування мотивації учнів різних вікових груп висвітлено в працях В. Бакшаєва, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Смирнової, В. Черкасова. Мотиваційну сферу художньо обдарованої особистості всебічно проаналізовано О. Комаровською. Дієві методики формування мотивації особистості молодших школярів знаходимо в працях видатних зарубіжних (Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф) і вітчизняних (М. Лисенко, М. Леонтович, В. Верховинець, К. Стеценко) музикантів. Проте, як свідчить аналіз теорії і практики мистецької освіти, формування мотивації учнів молодших класів в школах мистецтв України потребує детального спеціального дослідження. На цьому акцентують увагу суперечності, які існують між підвищенням сучасних вимог суспільства до організації ефективної музичної освіти у закладах естетичного виховання (школах мистецтв) і недостатнім рівнем її теоретичного обґрунтування; між наявністю значних освітніх можливостей шкіл мистецтва і недостатнім їх використанням у музичній освіті молодших школярів; між актуальністю впровадження у систему мистецької освіти народно-інструментального виконавства і недостатнім рівнем експериментального дослідження мотиваційної сфери учнів шкіл мистецтв у класі цимбалів.

Метою статті є висвітлення особливостей формування позитивної мотивації молодших школярів в процесі навчання гри на цимбалах у школі мистецтв.

Виклад основного матеріалу. В наукових і регламентаційних документах наголошується важливість здійснення в школах мистецтв поглибленої мистецької освіти учнів з метою їхньої підготовки для занять художньою творчістю, а для найбільш обдарованих – до вибору професії в галузі культури та мистецтва [1; 2; 4]. Зазначається, що заклад початкової мистецької освіти має проводити навчально-методичну і культурно-просвітницьку роботу. Серед першочергових завдань, які постають перед педагогами у школі мистецтв, є виховання громадянина України, що відчуває повагу до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, інших націй і народів, здатний забезпечити *вільний розвиток особистості* учня. Отже, компетентний педагог школи мистецтв має бути орієнтованим на постійне оновлення психолого-педагогічних знань, аби реалізувати свою готовність здійснювати сучасну мистецьку освіту на високому рівні.

Звернімося до теорії і практики, методичних настанов фахівців з навчання гри на цимбалах.

Проблема навчання і розвитку музикантів-цимбалістів вивчалась в аспекті зв'язків цимбального і народно-інструментального виконавства (А. Гуменюк, В. Дутчак, А. Іванов, М. Черепанин), історичних аспектів цимбального виконавства (М. Лисенко, Г. Хоткевич, Г. Незовибатько, І. Брухаль), характеристики виконавсько-цимбальних шкіл, рис музиканта-цимбаліста та стилевих ознак творчості цимбалістів (Т. Баран, Т. Брухаль, М. Кужба, І. Теуту, О. Юрченко), шляхів підготовки цимбалістів у закладах вищої мистецької освіти (О. Костенко, О. Юрченко) [1]. В Україні історично склалися декілька типів регіональних центрів цимбальних шкіл, які очолювали лідери-виконавці. Серед них київська (А. Войчук, Ю. Гвоздь, В. Мацко, О. Незовибатько, В. Овчарчин, Н. Опришко, Д. Попічук, М. Попічук, І. Теуту), харківська (Г. Хоткевич, Л. Гайдамака, О. Костенко, А. Гайдено, І. Гайдено, О. Юрченко), рівненський чи поліський осередок (Я. Зуляк, В. Логвін, Ю. Гулянич, С. Мельничук), подільський осередок (Ю. Гулянич), прикарпатський (К. Борух, Т. Слободян), буковинський осередки (М. Щербань, В. Тузиченко) придніпровський осередок (М. Петрина, Г. Казаков), Львівська школа (Т. Баран, О. Голубничий, В. Гуйвик, Я. Зуляк, І. Агратіна) [2; 6]. В ХХ столітті відбулося становлення наступності в цимбальній освіті, завдяки чому існують класи цимбалів у школах і коледжах мистецтв, музичних академіях та університетах мистецтв [1; 2]. Починаючи з середини ХХ ст. виникають класи гри на цимбалах у закладах позашкільної освіти різних регіонів України [2; 3]. Аналіз навчальних програм в закладах вищої освіти України, наукових статей з мистецтвознавства і цимбалознавства дозволяє зробити висновок про ґрунтовність професійної освіти цимбалістів, подальшу професіоналізацію в галузі мистецтвознавства і культурології [2; 8]. Втім, існує певний розрив між вимогами вищої і початкової цимбальної освіти, оскільки сьогодні школи мистецтв мають проблеми із залученням учнів до мистецької освіти. Закономірно виникає питання щодо психолого-педагогічного забезпечення навчання учнів початкових класів, зокрема, уваги до процесу формування мотивації до цимбальної освіти.

Проведене дослідження методичного забезпечення процесу формування мотивації до навчання молодших школярів (м. Харків, м. Івано-Франківськ, Закарпаття) засвідчили певну суперечність, що склалася між необхідністю теоретичного і методичного обґрунтування процесу формування мотивації та відсутністю інформаційного наповнення навчальних програм з цього питання. Так,

програми навчального курсу, рекомендовані для шкіл мистецтв України (Київ, 2015, Київ, 2021) містять пояснювальну записку, формулювання мети, відомості щодо контролю опанування педагогічного репертуару. Авторами подається детально розписаний перелік музично-теоретичних відомостей, які мають засвоїти учні початкових класу цимбалів у школах мистецтва. Визначається, на наш погляд, надто вузька мета (формування в учнів базових навичок гри на цимбалах, розвиток музично-виконавської майстерності, мотивації подальшого навчання гри на цимбалах у закладах фахової перед вищої освіти) [7, с. 1]. Оскільки завдання формувати мотивацію учнів молодших класів до *процесу навчання в школі мистецтв* чітко не прописано, виникає необхідність приділити увагу психолого-педагогічному обґрунтуванню освітнього процесу у цьому напрямку.

Розглянемо реальну педагогічну ситуацію, що склалася у системі цимбальної освіти в школі мистецтв. З цією метою було проведено бесіди з учнями класу цимбалів м. Харків, м. Ужгород, м. Хуст, зустрічі з батьками і педагогами. За результатами первісного опитування з'ясовано, що більшість учнів мають певну зацікавленість у грі на цимбалах, але інтерес до занять поступово згасає з різних причин. Однією з них є недостатня кількість і якість виконавського інструментарію, тобто гарних інструментів, які б достойно забезпечували навчальний процес.

Інша причина пов'язана з надмірною кількістю в програмі відомостей щодо теорії музики, технічних умінь, які ускладнюють формування навчального інтересу. Також однією з причин згасання мотивації є недостатній фізичний розвиток і сила рук і кистей учнів, про що у свій час зазначав О. Незовибатько та його учні [6]. Деякі учні других і третіх років навчання шкіл мистецтв у відповідях зазначили, що бажають брати участь у концертних виступах, але мають проблеми з педагогами, які надто вимогливі і авторитарні, що відбиває інтерес до навчання. Батьки зазначали, що на заняттях певних педагогів має місце формальне заучування текстів творів, які іноді є застарілими і не цікавими. Проте педагоги не завжди користуються активними способами музичної освіти, зокрема, інтерактивними методами, інформаційними технологіями, не використовують пізнавальні або творчі завдання, не завжди здійснюють індивідуалізацію навчання.

З огляду на це, закономірним є висновок, що в сучасному навчанні гри на цимбалах доцільно акцентувати увагу на *стимулюванні позитивної мотивації* молодших школярів до гри на цимбалах – стародавньому народному інструменті, що має цікаву і складну історію

становлення і розвитку. Мотиваційний процес потребує олюднення, гуманізації стосунків між педагогом музикантом та його учнями, створення особистісно-орієнтованого виховного простору у школі мистецтв.

Стимулювання як психологічну категорію розглядаємо в аспекті збільшення тяжіння до навчання, розвитку мотиву, який має побудувати для себе сам учень як суб'єкт навчання (О. Леонтьєв). Сам процес стимулювання, зазначає І. Бех, проходить декілька етапів, за якими учень має сприймати зовнішні стимули (гра, бесіда, концертний виступ), осягати його смисл і зміст, усвідомлювати значущість мотиву для себе [3]. Завершується процес стимулювання реакцією дитини на стимул (позитивною або негативною). В разі позитивної реакції учень поступово *починає відчувати радість від навчання та власних успіхів*, бажання спілкуватися з педагогом, опановувати таємниці звучання цимбалів, насолоджуватися і естетично переживати красу цимбального мистецтва. На наш погляд, процес формування позитивної мотивації до навчання гри на цимбалах можна уявити за допомогою моделі, що містить певні структурні компоненти. Розглянемо структурні компоненти, які впливають з мотивів до навчальної діяльності молодших школярів [7, с. 167].

1. Адаптаційно-стимулювальний. Цей структурний компонент має враховувати адаптаційний період входження учня до спеціальної музичної освіти в школі мистецтв. Поняття адаптації передбачає пристосування побудови організму та його функцій до початкової поглибленої мистецької освіти. Найбільш дієвим засобом адаптації є стимулювання емоційно-образної сфери, що швидко забезпечує роботу механізму мотиву радості і жагу до музичного навчання. В цей період має відбуватися взаємодія учня з керівництвом школи мистецтв, її педагогічним колективом, концертмейстерами, іншими учнями, що навчаються в класі цимбалів. Аби забезпечити м'яку адаптацію, варто здійснювати діагностування фізичного, емоційного і психічного стану учня. Зокрема, О. Незовибатько в свій час рекомендував вимірювати мобільність та оперативність виконавського апарату початківця шляхом споглядання, виконання елементарних завдань і задач. Сучасні фахівці з вікової психології радять завчасно виявляти особливості темпераменту, а провідні музиканти-авторитети – з'ясовувати міру стійкості організму дитини до перепадів температур і неприємних впливів. В процесі відстеження, в бесідах з батьками і дитиною діагностується її емоційна стійкість, градації емоційної сфери тощо. В адаптаційно-стимулювальний період рекомендують перевірити такі компоненти музичальності, як

музично-ритмічне відчуття (почуття ритму, метру, темпу), здатність до музичного мислення, музична пам'ять і творчі здібності дитини.

Після перевірки фізичних і психологічних властивостей є можливість стимулювати учня в напрямку позитивного ставлення до мистецького середовища школи. Позитивне ставлення до школи позначається участю молодшого школяра як слухача концертних виступів учнів, педагогів, спектаклів у закладах культури, ознайомлення з історією створення школи мистецтв, життєвим і творчим шляхом її педагогів. Надзвичайно важливим для цього періоду вважається налагодження контакту і взаємодії між педагогом – музикантом та учнем-початківцем. Позитивне ставлення до інструменту цимбали стимулюється поступовим введенням учня у різнобарвний світ їх звучання. Критерієм завершення цього етапу формування мотивації мають бути сформовані *мотиви учіння* як бажання учня відвідувати заняття, захоплення тембром звучання цимбалів, повний контакт з педагогом-музикантом, перші успіхи в оволодінні технічними вміннями.

2. Пізнавально-ціннісний етап формування позитивної мотивації передбачає оволодіння учня початкових класів школи мистецтв знаннями про культуру гри на цимбалах і професію цимбаліста-виконавця. Для цього варто формувати бажання виконувати нескладні твори, вивчати історичні відомості щодо композиторів, народно-інструментальних колективів, знання про відомих майстрів, вітчизняні традиції створення цимбалів. На цьому етапі необхідно дотримуватися психологічно обґрунтованої послідовності засвоєння музично-виконавських умінь (сприймання музики, усвідомлення її змісту, поступове запам'ятовування, неодноразове відтворення, практична творчість), оволодівати знаннями з теорії музики як запоруки свідомого читання нотного тексту. Педагогу з класу цимбалів варто стимулювати в учня захоплення відомостями щодо творців та визнаних виконавців музики для цимбалів. Особливої уваги рекомендується приділяти не тільки формальному заучуванню музичних текстів і спеціальних рухів, а залучати учнів до емоційно-естетичного переживання цінності нових знань, відтворення особистісних смислів, оволодіння вміннями гри на цимбалах як актуального виду народного інструменту, що має значущість в культурі і мистецтві різних етносів і народів.

Результатом цього етапу мають бути активне використання сформованих елементів музично-історичних та музично-теоретичних знань, стійкий рівень оволодіння виконавськими вміннями (згідно програми

навчання). Цей компонент мотиваційної сфери завершується *формуванням пізнавальної мотивації* до навчання гри на цимбалах, яку продовжують такі мотиви аксіологічного характеру, як мотив переживання *значущості та суб'єктивної цінності* гри на цимбалах, любов і бажання виконувати твори певних композиторів для цимбалів (в тому числі переклади та аранжування), тяжіння до звучання струн і бажання грати на цимбалах не тільки в ансамблі, але й виступати соло.

3. Гедоністично-спонукальний компонент формування позитивної мотивації передбачає інтеграцію попередніх мотивів (учіння, пізнавальних) в цілісний *мотив насолоди від виконання*, який стимулює стійке бажання учня бути активним і певною мірою самостійним саме в цій сфері народно-інструментальної освіти, відтак – до постійної участі в концертах, виступах, фестивалях народно-інструментального мистецтва. На цьому етапі молодші школярі свідомо прагнуть до розширення репертуару, саморозвитку і самонавчання, оскільки спонукання відбувається передусім через активізацію емоційно-естетичного почуття, визнання себе як індивідуальності і суб'єкта навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у сучасних умовах воєнного стану варто виважено і обґрунтовано підходити до процесу навчання гри на цимбалах – стародавньому вітчизняному і європейському інструменті. Для особистісного і професійного становлення учнів класу цимбалів школи мистецтв перспективною вважається постійне стимулювання їхньої мотиваційної сфери. З огляду на завдання стимулювання позитивної мотивації учнів-початківців пропонується психологічно обґрунтовуватися зміст моделі навчального процесу в класі цимбалів школи мистецтв, що включає адаптаційно-стимулювальний, пізнавально-ціннісний і гедоністично-спонукальний компоненти. До перспектив подальшого дослідження відносимо необхідність проведення педагогічного експерименту з метою формування позитивної мотивації молодших школярів до навчання гри на цимбалах у школі мистецтв.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми народно-інструментального виконавства в Україні: історія і сучасність. Зб. наук. праць. Рівне, 2017. 264 с.
2. Баран Т. Українська цимбалознавча термінологія / Народна творчість та етнографія. К. : Академперіодика, 2004. №4. С. 85–90.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. Книга друга: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2005. 340 с.

4. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 412 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес. Психічний розвиток особистості. К. : Радянська школа, 1989. 508 с.
6. Незовибатько О. Українські цимбали. К. : Муз. Україна, 1976. 56 с.
7. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. Київ, 2017. 548 с.
8. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу. Харків: Савчук О. О., 2012. 512 с.
9. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 528 с.

REFERENCES

1. *Aktual'ni problemy narodno-instrumental'noho vykonavstva v Ukraini: istoriya i suchasnist'*. (2017). [Actual problems of folk instrumental performance in Ukraine: history and modernity]. Rivne.
2. Baran, T. (2004). *Ukrayins'ka tsymbaloznavcha terminolohiya*. [Ukrainian cymbalological terminology / Folk creativity and ethnography]. Kyiv.
3. Beh, I. D. (2005). *Vykhovannya osobystosti: U 2-kh kn.. Knyha druha: Osobystisno-orijentovany pidkhid: nauково-praktychni zasady*. [Personality education: In 2 books. Book two: Personal-oriented approach: scientific and practical principles]. Kyiv.
4. Komarovska, O. A. (2014). *Khudozhn'o obdarovana osobystist': sutnist', realiyi, rozvytok*. [Artistically gifted personality: essence, realities, development]. Ivano-Frankivsk.
5. Kostyuk, G. S. (1989). *Navchal'no-vykhovnyy protses. Psykhichnyy rozvytok osobystosti*. [Educational process. Mental development of personality]. Kyiv.
6. Nezovybatko, O. (1976). *Ukrayins'ki tsymbaly*. [Ukrainian cymbals]. Kyiv.
7. Tokareva, N. M., Shamne, A. V. (2017). *Vikova ta pedahohichna psykholohiya*. [Age and pedagogical psychology]. Kyiv.
8. Hotkevich, H. (2012). *Muzychni instrumenty ukrayins'koho narodu*. [Musical instruments of the Ukrainian people]. Kharkiv.
9. Cherkasov, V. F. (2014). *Teoriya i metodyka muzychnoyi osvity*. [Theory and methods of music education]. Kropyvnytskyi.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СМИРНОВА Тетяна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва Академії культури і мистецтв Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: історія, теорія, практика музичної освіти, психолого-педагогічне обґрунтування проблем мистецької (музичної) педагогіки.

КУВІК Іван Володимирович – магістрант кафедри музичного мистецтва Академії культури і мистецтв Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: проблема формування мотиваційної сфери молодших школярів в процесі навчання гри на цимбалах в школі мистецтв.

САБОВ Крістіна Федорівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: проблема організації освітнього процесу у школах мистецтв Закарпаття.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SMYRNOVA Tetyana Anatoliyivna – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of musical art of the «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: history, theory, practice of music education, psychological and pedagogical justification of the problems of artistic (musical) pedagogy.

KUVIK Ivan Volodymyrovych – is a master's student of the department of musical art of the Academy of Culture and Arts of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: the problem of forming the motivational sphere of junior high school students in the process of learning to play the dulcimer in an art school.

SABOV Kristina Fedorivna – is a graduate of the second (master's) level of higher education at the Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: the problem of organizing the educational process in Zakarpattia art schools.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2024 р.

УДК 781.2:37.091.2.061.ІЕС(02).

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.051

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу науково-методичної роботи та професійної підготовки працівників закладів сфери культури, Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

ШУФАН Віктор Віталійович –

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

Комунального закладу вищої освіти

«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-0046-1809>

e-mail: shufan@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

**ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович, ШУФАН Віктор Віталійович. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування естетичної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці, з-поміж яких: накопичення досвіду музично-естетичних компетентностей необхідних для формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці; створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища, сприятливого формуванню естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва; застосування інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: педагогічні умови, емоційна свідомість, вчителі музичного мистецтва, професійна підготовка.

**CHERKASOV Volodymyr Fedorovich, SHUFAN Viktor Vitaliyovich. PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE FORMATION OF THE AESTHETIC OUTLOOK OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART IN
PROFESSIONAL TRAINING**

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of the aesthetic consciousness of future teachers of musical art in professional training, among which: the accumulation of experience of musical and aesthetic competences necessary for the formation of the aesthetic worldview of future teachers of musical art in professional training; creation of a stimulating, emotionally rich educational environment, conducive to the formation of the aesthetic outlook of future music teachers; the use of interactive technologies and innovative teaching methods in shaping the aesthetic outlook of future music teachers.

According to the first pedagogic condition, students are immediately given the attitude to accumulate spiritual, personal and professional experience in the process of studying at a higher educational institution, which determines the specificity of their aesthetic worldview beliefs. This vector of his understanding finds its manifestation in the realization of the worldview paradigm of education, the dominance of the cultural approach to the phenomena of musical art, the application of the principles of activity, collegiality and creativity in the future pedagogical activity.

The creation of a stimulating, emotionally rich educational environment is based on scientific research that confirms its importance in shaping the aesthetic worldview of future music teachers. According to research in the field of pedagogy and psychology, a positive, emotionally rich educational environment contributes to increasing the motivation of future music teachers to actively participate in creative and concert performance activities.

An urgent problem of modern education is the involvement of future music teachers in the perception and interpretation of works of musical art. In this context, familiarity with the works of classical composers, modern composers and regional folklore with the use of modern interactive technologies, as well as the interpretation of musical works with the introduction of innovative teaching methods, is of great importance for the formation of an aesthetic worldview.

Keywords: pedagogical conditions, emotional awareness, music teachers, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вступ України до Європейського освітнього товариства, запровадження нової парадигми освіти, модернізації

основних напрямів мистецької освіти, введення її у відповідність до вимог Болонської конвенції передбачає створення сприятливих умов для самореалізації людини у сфері її

професійної діяльності. Це вимагає пошуку таких педагогічних технологій, які б максимально сприяли формуванню творчої особистості, естетичного світогляду, що уможливить накопичення досвіду музично-педагогічної діяльності та удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. За такої ситуації формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти є доцільним та своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання естетичного виховання відображені в працях вітчизняних вчених, з-поміж яких: В. Андрущенко, О. Бондаревська, Л. Губерський, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень та ін.; філософсько-естетичні аспекти проблеми виховання розглядаються в працях Ю. Борева, М. Кияшка, В. Ядова та ін. Питання теорії і методики естетичного виховання молоді висвітлюються в працях В. Бутенка, Л. Коваль, В. Передерій, М. Стельмахович, Л. Хлебникової, Т. Цвєлих, Г. Шевченко та інших науковців. Формування морально-естетичних цінностей досліджено такими науковцями як: Б. Брилін, С. Горбенко, Н. Гуральник, А. Козир, О. Комаровська, О. Лобова, Г. Локарева, Л. Масол, О. Матвєєва, Н. Миропольська, В. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Є. Проворова, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Сбитнева, Я. Сверлюк, Т. Смирнова, І. Сташевська, В. Тушева, В. Черкасов, О. Щолокова. Тематика нашого наукового пошуку уможливорює здійснити інтерпретацію педагогічних умов формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці в умовах вищого освітнього закладу.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань дослідження вартісним вважаємо з'ясування сутності ключових понять, що інтегрують в системі наукового пошуку. Відповідно до теми дослідження ми виділяємо такі дефініції: «педагогічні умови» та «естетичний світогляд».

Огляд джерел, дотичних до проблеми, засвідчує, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття «педагогічні умови». Так, О. Пехота трактує цей феномен як «систему чинників, необхідних для досягнення певної педагогічної мети, де основними складниками є форми, методи, матеріальні чинники, спеціально модульовані та об'єктивно створені ситуації» [5]. За висловлюванням

О. Прохорова «педагогічні умови» визначаються як «взаємозалежні та взаємозумовлені фактори, що створюють у єдності середовище для організації навчального процесу і впливають на його якість та ефективність» [6, с. 330].

Педагогічні умови обов'язково впливають на хід та результат будь-якої діяльності. Н. Тверезовська та Л. Філіппова виділяють кілька рівнів «педагогічних умов». «До першого рівня відносить особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень – це безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – власне класичні педагогічні умови» [8]. Поняття «педагогічні умови» С. Чугай і О. Хващевська визначають як «сукупність компонентів, що забезпечує успішну реалізацію освітнього процесу. Тобто, досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності стає можливим за наявності цілеспрямовано створених необхідних обставин» [10].

Власне кажучи, термін «педагогічна умова» визначено як певну обставину, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. С. Сисєєва та Л. Кристопчук під «педагогічними умовами» розуміють «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання» [7]. І. Зязюн «педагогічні умови» визначає як «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [4].

Вартісним вважає В. Черкасов те, що у педагогічних дослідженнях поняття «педагогічні умови» трактується системно, як «інтегрована складова педагогічних технологій чи педагогічних моделей; обставини, завдяки яким реалізуються компоненти технологій» [9]. Г. Падалка висловлює думку, що педагогічні умови – це «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [3].

Узагальнюючи, можна сказати, що «педагогічні умови» ми визначаємо як обставини, від яких залежить реалізація цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що опосередковане їх художньо-творчою і педагогічною активністю. Власно кажучи, педагогічні умови – це сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації освітньо-виховного впливу на суб'єкт освітньої

діяльності для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку художньо-творчих та педагогічних здібностей.

Що стосується сутності дефініції «естетичний світогляд», то слід зазначити, що естетичний світогляд людини є продуктом як зовнішнього впливу, так і тих процесів, які пов'язані з його саморегуляцією та функціонуванням. В. Бутенко досліджуючи процес формування естетичного світогляду особистості та його особливості, зазначає, що «естетичний світогляд – це духовно-практичне утворення особистості, спроможне забезпечити освоєння навколишньої дійсності за законами краси» [1].

Доречно наголосити на тому, що у сучасних педагогічно-наукових колах «естетичний світогляд» асоціюється з категорією естетики, естетичного виховання, духовного розвитку особистості через Красу, закарбовану в мистецтві. Видатний український вчений і педагог І. Зязюн переконував у тому, що естетичний досвід як «духовне утворення» і умова формування естетичного світогляду впливає на всі психофізичні компоненти особистості, специфічно зв'язує її зі світом, у якому людина формує естетичне соціокультурне середовище. Мистецтво, на думку І. Зязюна, є «формою всебічної соціалізації особистості, способом включення її в систему суспільних відносин, адаптації до них і їхнього перетворення, найважливішим засобом «піднесення» її духовного світу» [2, с. 45].

Ми суголосні з думкою О. Щолокової, яка розглядає «естетичний світогляд» майбутнього вчителя музичного мистецтва як «особливу форму свідомості і результат засвоєння основних цінностей життєвого та професійного буття. При цьому йому потрібно не тільки самому мати таку впевненість, а й вміти передавати свої переживання та віру своїм вихованцям. Така необхідність визначається специфікою художньо-педагогічного процесу» [11, с. 4].

Окреслюючи вищезазначене, доречно наголосити на тому, що ми сприймаємо естетичний світогляд як духовно-моральне явище, яке є частиною універсальної і професійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Власно кажучи, естетичний світогляд формується через відчуття та світосприймання, стає системою відповідних ідеалів та впливає на інтелектуально-поведінкову діяльність особистості.

У цьому контексті варто згадати, що суспільство у своєму історичному розвитку сприяло тому, щоб поступово на рівні суспільної свідомості відбувалося становлення естетичного світогляду, який акумулював в собі ідеї, погляди, міркування, позиції, оцінки

щодо сутності, ролі та місця естетичних цінностей в житті та діяльності людини.

У процесі дослідження означеної проблеми нами було виокремлено низку педагогічних умов формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці, а саме: *накопичення досвіду музично-естетичних компетентностей необхідних для формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці; створення стимульовального емоційно-насиченого освітнього середовища, сприятливого формуванню естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва; застосування інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.*

Перша педагогічна умова – *накопичення досвіду музично-естетичних компетентностей необхідних для формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці.* Згідно з цією умовою, студентам одразу надається установка на накопичення в процесі навчання у вищому навчальному закладі духовно-особистісного і професійного досвіду, який обумовлює специфіку їх естетично світоглядних переконань. Такий вектор його осмислення знаходить свій вияв у реалізації світоглядної парадигми навчання, домінуванні культурологічного підходу до явищ музичного мистецтва, застосуванні принципів активності, колегіальності й креативності в майбутній педагогічній діяльності. На цих засадах відбувається ефективна реалізація різноманітних за спрямованістю і складністю власних цілей, дій та вчинків.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає організацію освітнього процесу за наступними принципами:

- усвідомлення цінностей музичного мистецтва та його роль у формуванні художньої картини світу і його значення у житті суспільства та окремої людини;
- мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва щодо включення в репертуар високохудожніх творів музичного мистецтва, які позитивно впливають на світоглядні позиції виконавця і слухача, сприяють вихованню моральних і естетичних якостей;
- науково-пошукова активність майбутніх учителів музичного мистецтва, дослідження впливу творів музичного мистецтва композиторів різних епох і стилістичних напрямів на формування музично-естетичних інтересів, смаків і уподобань з метою формування естетичного світогляду особистості;

- спонування до творчо-аналітичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно інтерпретації тексту твору, котрий вивчається з метою визначення в ньому художньо-естетичних цінностей і світоглядних переконань;

- накопичення досвіду музично-естетичних компетентностей необхідних для подальшої педагогічної і культурно-масової діяльності, формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначені підходи стосовно організації освітнього процесу викладачами фахових кафедр спрямовані на формування таких умінь: уміння опрацьовувати та застосовувати на практиці методичну літературу з історії музики у контексті розвитку світового мистецтва; уміння використовувати знання, вміння та навички в процесі вивчення нормативних та варіативних фахових дисциплін, для удосконалення рівня професійної підготовки; уміння проєктувати отримані знання на майбутню професійну діяльність спрямовану на формування естетичного світогляду особистості.

У межах зазначеної педагогічної умови доцільним вважається застосування наступних методів дослідження: *теоретичні* – системно-аналітичний, контрольно-порівняльний аналіз для з'ясування стану дослідженої проблеми; *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування, тестування, бесіда, анкетування, самоспостереження, педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності розроблених педагогічних умов формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці; *математичної статистики* – для кількісно-якісної інтерпретації експериментальних даних дослідження.

Друга педагогічна умова – створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища, сприятливого формуванню естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принагідно зауважимо, що створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища базується на наукових дослідженнях, які підтверджують його важливість у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Згідно з дослідженнями у галузі педагогіки та психології, позитивне емоційно-насичене освітнє середовище сприяє підвищенню мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до активної участі у творчій та концертно-виконавській діяльності.

Дослідження сучасних науковців підтверджують, що створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища через мистецтво і засобами мистецтва сприяє розвитку творчого потенціалу. Студенти, які

навчаються в середовищі, що сприяє творчому мисленню та експериментуванню, проявляють більшу креативність та винахідливість у вирішенні завдань, співпереживають завдяки досвіду емоційно-світоглядних уявлень.

Наразі, досвід доводить, що створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища через мистецтво і засобами мистецтва позитивно впливає на формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Відтак, доцільно враховувати те, що створення емоційно-насиченого освітнього середовища для здобувачів вищої освіти забезпечується наступними показниками:

- створення довірливого середовища, де майбутні вчителі музичного мистецтва можуть відчувати себе комфортно для вираження своїх ідей та емоцій, презентації творчих досягнень;

- розвиток самовираження через творчі проєкти – де майбутні вчителі музичного мистецтва презентують власні творчі проєкти на всеукраїнських та міжнародних рівнях як учасники науково-практичних конференцій, майстер-класів, учасники творчих художніх колективів, учасники фестивалів, олімпіад, конкурсів;

- індивідуальний підхід до кожного з учасників освітнього процесу, врахування індивідуальних особливостей та творчих інтересів, надання можливості вибору творчих завдань, що відповідають їхнім уподобанням;

- емоційне сприймання та співпереживання в процесі інтерпретації та виконання творів музичного мистецтва, використання мистецтва як засобу для спілкування та взаємодії, а також сприяння створенню, презентації та обговоренню творчих проєктів, участі в майстер-класах, конкурсах, фестивалях, олімпіадах.

Проте не слід забувати, що самоусвідомлення музично-естетичного досвіду є ключовим компонентом світоглядної позиції й пов'язане з «Я»-концепцією, що формується під впливом досвіду і становить основу для саморегуляції особистості та формування естетичного світогляду та взаємостосунків з довкіллям і творами музичного мистецтва. Власно кажучи, що для успішного створення стимулювального емоційно-насиченого естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно:

- актуалізувати їх установку на значущість опановування знаннями в галузі створення стимулювального емоційно-насиченого естетичного світогляду, незалежно від наявного рівня його прояву. Це відображає важливість розуміння, що майбутні вчителі музичного мистецтва здобувають досвід, і вони повинні знати, як максимально ефективно

створювати потенціал стимулювального емоційно-насиченого естетичного світогляду;

- усвідомлення важливості опанування ефективними методами вирішення чинних у цій галузі проблем. В межах освітнього закладу необхідно бути готовими застосовувати сучасні підходи та методи навчання, спрямовані на створення стимулювального емоційно-насиченого естетичного світогляду, з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музичного мистецтва;

- посилення почуття особистої відповідальності за якість створення стимулювального емоційно-насиченого естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Це передбачає формування усвідомлення їхньої ролі у формуванні естетичного світогляду і розвитку творчого потенціалу, відповідальності за якість наданої освіти.

У межах зазначеної педагогічної умови доцільним вважається застосування наступних методів дослідження: *теоретичні* – синтез, систематизація та узагальнення – з метою визначення сутності базових понять і формулювання понятійно-термінологічного апарату та структури формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва; узагальнення та систематизація для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці; *емпіричні* – самооцінювання – для діагностики розвитку сформованості естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Не викликає сумніву, що зазначені методи сприяють створенню стимулювального освітнього середовища, в якому майбутні вчителі музичного мистецтва можуть свідомо-умотивовано формувати естетичний світогляд.

Третя педагогічна умова – застосування інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. Для формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва пропонуються наступні заходи:

- переорієнтація нормативної та варіативної складової підготовки з предметної на особистісно орієнтовану спрямованість та самостійне вирішення завдань;
- створення креативного емоційно-естетичного середовища;
- активізація самостійної творчо-пошукової діяльності.

Актуальною проблемою сучасної освіти є залучення майбутніх учителів музики до сприймання та інтерпретації творів музичного мистецтва. У такому контексті велике значення для формування естетичного світогляду має

знайомство з творами композиторів-класиків, сучасних композиторів та регіональним фольклором із застосуванням сучасних інтерактивних технологій, а також інтерпретації музичних творів із запровадженням інноваційних методів навчання.

Доречно зазначити, що інтерактивні технології навчання розвивають творчі індивідуальні здібності майбутніх учителів музичного мистецтва, на основі міждисциплінарних зв'язків сприяють усвідомленому отриманню міцних теоретичних і практичних знань та позитивно впливають на формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. На формування естетичного світогляду позитивно впливають також інноваційні методи навчання, які сприяють досягненню довіри, емоційно-психологічного мікроклімату та емоційно-творчого контакту викладача зі студентом.

Звісно, застосування синтезатора, комп'ютера, мультимедійних засобів, і спеціального музичного програмного забезпечення сприяє виконанню творчих завдань; участі у концертному виконанні музичних творів; умінню записувати набуті знання, вміння і навички з метою розвитку творчої самостійності студентів; створенню власної моделі інтерпретації музичних творів різних жанрів та стилів.

У межах зазначеної педагогічної умови доцільним вважається застосування наступних наукових методів: *теоретичні* – структурно-функціональний метод, класифікація, синтез, конкретизація, порівняння, узагальнення – для обґрунтування педагогічних умов формування естетичного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; *емпіричні* – самооцінювання – для діагностики розвитку сформованості естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підводячи підсумок проведеного дослідження, варто зазначити, що за результатами аналізу понятійного апарату уточнено сутність ключових понять, що інтегрують в системі наукового пошуку, а саме: «педагогічні умови», та «естетична свідомість». Окрім того, нами встановлено, що у формуванні естетичної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва важливого значення набувають наступні педагогічні умови: накопичення досвіду музично-естетичних компетентностей необхідних для формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці; створення стимулювального емоційно-насиченого освітнього середовища, сприятливого формуванню естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва; застосування інтерактивних технологій та

інноваційних методів навчання у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні ефективності реалізації педагогічних умов формування естетичної свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі сценічно-виконавської практики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко В. Г. Естетичний світогляд особливості та його особистості. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. № 26 (31), ч. 1. С. 13–18.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. Київ: Вища школа. 1976. 271 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
4. Педагогічна майстерність. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. І. А. Зязюн (ред.). Київ: Вища школа, 2004.
5. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. Київ: В-во А.С.К., 2003.
6. Прохоров О. А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2010. № 27. С. 322–332.
7. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
8. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Київ: Нова пед. думка. 2009. № 3. С. 90–92.
9. Черкасов В. Ф. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 9 / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький: Видавництво «Код». 2024. С. 36–42.
10. Чугай С., Хвашевська О. Педагогічні умов розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Вип. 21. Слов'янськ, 2024. С. 147–156.
11. Шолокова О. П. Світоглядна спрямованість фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Теорія і методика мистецької освіти. Київ: Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. № 22 (27), ч. 1. С. 3–8.

REFERENCES

1. Butenko, V. G. (2019). *Estetychnyy svitohlyad osoblyvosti ta yoho osobystosti. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity*. [Aesthetic worldview of a particularity and its personality. Theory and method of art education]. Kyiv.
2. Zyazyun, I. A. (1976). *Estetychnyy dosvid osoby. Formuvannya i sfery vyjavu*. [Aesthetic experience

of the individual. Formation and spheres of manifestation]. Kyiv.

3. Padalka, H. M. (2003). *Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin)*. [Pedagogy of art (Theory and teaching methods of artistic disciplines)]. Kyiv.
4. *Pedahohichna maysternist'*. (2004). [Pedagogical skill]. I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. (2004). I. A. Zyazyun (ed.). Kyiv.
5. Pehota, O. M. (2003). *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy*. [Preparation of the future teacher for the introduction of pedagogical technologies]. Kyiv.
6. Prokhorov, O. A. (2010). *Eksperymental'na perevirka pedahohichnykh umov ta tekhnolohiyi hotovnosti maybutnikh ofiseriv do profesynoyi diyal'nosti na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu*. [Experimental verification of pedagogical conditions and technology of readiness of future officers for professional activity on the basis of pedagogical management]. Kyiv.
7. Sysoeva, S. O., Krystopchuk, T. E. (2013). *Metodolohiya naukovedahohichnykh doslidzhen'*. [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne.
8. Tverezovska, N., Filippova, L. (2009). *Sutnist' ta zmist ponyattya «pedahohichni umovy»*. [The essence and meaning of the concept of «pedagogical conditions»]. Kyiv.
9. Cherkasov, V. F. (2024). *Pedahohichni umovy formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva*. [Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future teachers of fine arts]. Uzhhorod-Kropyvnytskyi.
10. Chugai, S., Khvashchevska, O. (2024). *Pedahohichni umov rozvytku tvorchykh zdibnostey здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. [Pedagogical conditions for the development of creative abilities of students of primary education in art classes. Teacher professionalism: theoretical and methodical aspects]. Slovyansk.
11. Shcholkova, O. P. (2017). *Svitohlyadna spryamovanist' fakhovoyi pidhotovky vchytelya mystets'kykh dystsyplin. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity*. [World-view orientation of professional training of art teachers. Theory and method of art education]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: морально-естетичне виховання молоді, підготовка вчителів музичного мистецтва.

ШУФАН Віктор Віталійович – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: морально-естетичне виховання молоді, підготовка вчителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERKASOV Volodimer Fedorovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Musical Art of the Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: moral and aesthetic education of youth, training of music teachers.

SHUFAN Viktor Vitaliyovych – student of higher education of the second (master's) level of the Communal institution of higher education «Academy of Culture and Arts» Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: moral and aesthetic education of youth, training of music teachers.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2024 р.

УДК 371.134:796

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.058

ЧИЧУК Антоніна Петрівна –

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9982-3634>
e-mail: toniabida@ukr.net

ВІЗАВЕР Вікторія Арпадівна –

викладач української мови, Навчально-консультаційний центр ім. Єгана Еде
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-2770>
e-mail: vizaver.viktoria@gmail.com

ЛАРІНА Тетяна Вячеславівна –

кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID ID <https://orcid.org/0009-0006-9398-8864>
e-mail: tatjanalarina6@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

ЧИЧУК Антоніна Петрівна, ВІЗАВЕР Вікторія Арпадівна, ЛАРІНА Тетяна Вячеславівна.
ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкрито сутність поняття «професійна майстерність», окреслити шляхи її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Професійну майстерність учителя фізичної культури розглянуто як сукупність якостей особистості, яка володіє професійною компетентністю, інноваціями в системі освіти, здатна до креативності, саморозвитку й характеризується сформованими громадянськими, морально-етичними якостями.

Ключові слова: професійна майстерність, здоров'язберезувальна діяльність, майбутні учителі фізичної культури, адаптація, професійна компетентність, інновації в системі освіти.

CHYCHUK Antonina Petrivna, VIZAVER Victoria Arpadivna, LARINA Tetiana Viacheslavivna.
PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

The article reveals the essence of the concept of "professional skill", outlines the ways of its formation in the process of professional training of future teachers of physical education.

The professional skill of a physical education teacher is considered as a set of qualities of a person who possesses professional competence, innovations in the education system, is capable of creativity, self-development and is characterized by formed civic, moral and ethical qualities.

The elements of mastery are professional competence, possession of modern learning technologies, practical skills, pedagogical abilities, the presence of civil, moral and ethical qualities formed in the teacher. The combination of these components contributes to the formation of a successful modern teacher, competitive in the educational environment. The importance of the

professional skill of physical culture teachers is expressed through such factors that are directly related to innovative technologies. The professional activity of future teachers of physical education and their professional skill should have health-preserving activities, ensure the influence on the physical and intellectual development of the personality of the students of education, have an innovative direction of the educational process on the formation of the physical potential of schoolchildren, the health-improving development of personalities on the integral formation of well-rounded citizens of Ukraine with a clearly defined active position regarding national and cultural virtues.

It is noted that the training of future specialists with the aim of forming their professional skills is expedient to be carried out in cooperation with the stakeholders of educational programs who have a legitimate interest in the educational activities of the institution of higher education and influence on the improvement of the quality of training of future specialists in order to ensure the positive dynamics of the growth of quality indicators of higher education. The most extensive in the multifaceted work of future teachers of physical culture is the formation of physical development of young people, which aims to strengthen health, develop physical, moral and intellectual abilities for the harmonious formation of their personality.

Adaptation of future physical education teachers to professional activity is a relevant issue in the article.

Keywords: *professional skill, health-preserving activity, future physical culture teachers, adaptation, professional competence, innovations in the education system.*

Постановка проблеми. Підвищення ефективності підготовки педагогічних працівників, які мають володіти високим рівнем кваліфікації та займати активну позицію в своїй професійній діяльності, відповідно до положень Болонської конвенції, є одним зі стратегічних завдань освітньої політики України та основною метою ЗВО галузі фізичної культури і спорту.

У модернізації вітчизняної загально-освітньої школи важлива роль належить вчителю фізичної культури, який підготовлений до реалізації професійних функцій, розуміє закономірності фізичного розвитку учнів, здатний педагогічно мислити, планувати й аналізувати освітній процес, успішно розв'язувати проблеми, що виникають у фізичному вихованні молоді. Кваліфікованість і педагогічна майстерність вчителя фізичної культури виявляється в якісних характеристиках: спрямованості, компетентності, професійній майстерності, рівні володіння професійно-педагогічними операціями [9, с. 84–90].

У Законі України «Про освіту» прописано обов'язки педагогічних працівників, серед яких – «постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства» [8].

У сфері вищої освіти вагомим значення набувають питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці,

відповідності вимогам стейкхолдерів [11, с. 123–127].

У зв'язку з цим актуальним є пошук інноваційних шляхів підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та формування у них професійної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постійно в полі зору наукових колективів й окремих дослідників знаходиться питання формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури.

Окремі аспекти проблеми професійної підготовки вчителів фізичної культури в контексті цифровізації вищої школи вивчали Р. Ахметов, Л. Сущенко, Г. Шандирось, Б. Шиян та ін.

Вивчали поняття професійна майстерність дослідники: І. Бех, І. Зязюн, Т. Петровська, В. Сухомлинський та ін.

Педагогічну майстерність учителів фізичної культури обґрунтували науковці у своїх працях: А. Буланій, Г. Ковальчук, І. Максимчук, О. Сагач, І. Демченко, Л. Межилівська, Е. Кузько, О. Стасенко, О. Шевченко, В. Язловецький й інші.

Мета статті – розкрити сутність поняття «професійна майстерність», окреслити шляхи її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «професійна майстерність» у майбутніх учителів фізичної культури трактується як «характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями П. м. педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)» [3, с. 251].

О. Стасенко професійну педагогічну майстерність учителя фізичної культури розглядає з позиції аксіології як «якість виконання педагогічних завдань, яка залежить від професійно-педагогічних знань, аксіологічної спрямованості особистості вчителя, методичного досвіду, професійно-особистісних якостей вчителя та креативного підходу до педагогічного процесу» [10, с. 115–116]

Т. Матвійчук зазначає що «цілеспрямоване формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури є ефективним, якщо зміст їхньої професійної підготовки набуває системного характеру, спрямований на комплексне вирішення актуальних завдань професійного становлення особистості студента, розвиток та інтеграцію його педагогічного потенціалу, спортивно-професійного вдосконалення, професійно-педагогічних знань, умінь, навичок і досвіду практичної діяльності» [7, с. 187–188].

Професійна майстерність учителя фізичної культури – це сукупність якостей особистості, яка володіє професійною компетентністю, інноваціями в системі освіти, здатна до креативності, саморозвитку й характеризується сформованими громадянськими, морально-етичними якостями.

Елементами майстерності вважаємо професійну компетентність, володіння сучасними технологіями навчання, практичними вміннями, педагогічні здібності, наявність сформованих у вчителя громадянських, морально-етичних якостей. Поєднання цих складових сприяє становленню успішного сучасного педагога, конкурентоспроможного в освітньому середовищі [9, с. 84–90].

Важливість професійної майстерності учителів фізичної культури виражається через такі чинники, які напряму пов'язані з інноваційними технологіями:

1. Рівень професійного мислення вчителя визначає рівень творчого потенціалу, який дає можливість йому втілювати інноваційні компоненти у професійну діяльність. Результатом цього є затребуваність та конкурентоспроможність учителя на ринку праці;

2. Збільшення рівня теоретичного змісту навчальних дисциплін, що призводить до загострення між загальними цілями в освіті та реальною здатністю учителя віршувати ті завдання, які стоять перед ним, використовуючи при цьому нестандартні підходи;

3. Збільшення у системі освіти різних нових освітніх технологій, форм навчання та навчально-методичної бази, але молоді вчителі не можуть самостійно застосовувати та реалізовувати теоретичні знання, які набули у закладі вищої освіти.

Таким чином, держава також висуває певні вимоги до особистості майбутнього вчителя фізичної культури, серед яких низка компетентностей (загальних, загальнонавчальних та спеціальних), культура (загальна та спеціальна), уміння (спеціальні та педагогічні), інноваційні технології в освітньому процесі.

Інноваційне середовище у сучасній системі педагогічної освіти має бути спрямованим на формування та розвиток особистісного потенціалу учнів та викладачів.

Інновації мають завжди спиратись на суспільні вимоги до підготовки кадрів, урахувати специфіку закладу освіти. Без певної попередньої роботи, а саме – обробка, аналіз, збирання, накопичення, систематизація, використання інформації про інноваційне; визначення та формування механізму за допомогою якого інноваційне буде реалізоване; процеси прогнозування, контролю та планування, унеможливується ефективність інноваційних технологій у системі освіти України [4, с. 110–114].

В умовах, коли наша держава стала на шлях євроінтеграції, разом із динамічними змінами в суспільстві та вищої освіти, професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури та їх професійна майстерність повинна мати здоров'язбережувальну діяльність, забезпечувати вплив на фізичний та інтелектуальний розвиток особистості здобувачів освіти, мати інноваційне спрямування освітньо-виховного процесу на формування фізичного потенціалу школярів, оздоровлювальний розвиток особистостей на цілісне становлення всебічно сформованих громадян України з чітко визначеною активною позицією щодо національних і культурних чеснот.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, їх професійна майстерність та їх адаптація у процесі педагогічної практики, націлена на:

– оволодіння особливостями фізичної культури на основі упровадження інноваційних засобів і методів фізичного розвитку гармонійної особистості;

– формування фізичної етики, вироблення гнучкого багатогранного фізичного потенціалу і стійких звичок до творчої активності та впровадження педагогічних ідей в освітню практику;

– набуття здобувачами освіти фундаментальності та системності засвоєння ґрунтовних науково-практичних знань і фізичного розвитку;

– володіння широкою ерудицією та гнучким розумом для адаптації до швидкозмінних потреб суспільства, постійного розширення практичної спрямованості на розвиток фізичних здібностей, нарощення компетент-

нісних умінь на фізичну досконалість та зміцнення здоров'я;

– оволодіння сучасними педагогічними інноваціями та опанування професійними компетенціями для неперервного фізичного самовдосконалення впродовж усього життя;

– упровадження внутрішньої потреби практичної підготовки у процесі педагогічної практики [2, с. 19–23].

Важливо зауважити, що підготовку майбутніх фахівців з метою формування їх професійної майстерності доцільно здійснювати у взаємозв'язку із стейкхолдерами освітніх програм, які мають легітимний інтерес щодо освітньої діяльності закладу вищої освіти та вплив на удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців із забезпечення позитивної динаміки зростання показників якості вищої освіти. У зв'язку з цим, потенціал майбутніх учителів фізичної культури повинен спрямовуватися на розбудову та удосконалення фізичної культури молоді в освітньому просторі із урахуванням соціальної, суспільної, громадської, особистісної позицій [5, с. 726–733].

Актуалізуючи проблему формування соціально-духовного та фізичного становлення молодого покоління як членів суспільства, зауважуємо, що майбутня професійна діяльність учителів фізичної культури спрямовується на збереження фізичного здоров'я здобувачів освіти, удосконалення їх фізично-психологічної підготовленості до активного життя та майбутньої професійної діяльності на принципах, які забезпечують здоров'язбережувальну та оздоровчу спрямованість [1, с. 21–25].

Важливо зауважити, що підготовку майбутніх фахівців з метою формування їх професійної майстерності доцільно здійснювати у взаємозв'язку із стейкхолдерами освітніх програм, які мають легітимний інтерес щодо освітньої діяльності закладу вищої освіти та вплив на удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців із забезпечення позитивної динаміки зростання показників якості вищої освіти. Найбільш широким у багатогранній роботі майбутніх учителів фізичної культури є формування фізичного розвитку молоді, що має на меті зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей задля гармонійного формування їх особистості.

Актуальним питанням постає адаптація майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності, адже саме вони навчатимуть здобувачів освіти зберігати й зміцнювати бути фізкультурно і спортивно активними, організувати різні форми занять з молоддю, управляти не тільки своєю професійною діяльністю, але й фізичною

активністю всього освітнього закладу, постійно оновлювати професійні компетенції, накопичувати педагогічну майстерність, упорядкувати й систематизувати знання й вміння, опрацювати й впроваджувати інноваційні методи та методичні підходи на розвиток та виховання конкурентоспроможних і всебічно фізично розвинених особистостей [6, с. 77–81].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Розкрито сутність поняття «професійна майстерність», окреслити шляхи її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Професійна майстерність учителя фізичної культури показано як сукупність якостей особистості, яка володіє професійною компетентністю, інноваціями в системі освіти, здатна до креативності, саморозвитку й характеризується сформованими громадянськими, морально-етичними якостями.

Елементами майстерності вважаємо професійну компетентність, володіння сучасними технологіями навчання, практичними вміннями, педагогічні здібності, наявність сформованих у вчителя громадянських, морально-етичних якостей. Поєднання цих складових сприяє становленню успішного сучасного педагога, конкурентоспроможного в освітньому середовищі. Важливість професійної майстерності учителів фізичної культури виражається через такі чинники, які напряму пов'язані з інноваційними технологіями.

Важливо зауважити, що підготовку майбутніх фахівців з метою формування їх професійної майстерності доцільно здійснювати у взаємозв'язку із стейкхолдерами освітніх програм, які мають легітимний інтерес щодо освітньої діяльності закладу вищої освіти та вплив на удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців із забезпечення позитивної динаміки зростання показників якості вищої освіти.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні інноваційних підходів до організації здоров'язбережувальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Біда О. А., Шевченко О. В., Кучай О. В. Підготовка фахівців з фізичної культури до формування здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій. Збірник наукових праць: Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Випуск 2 (65). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 21–25.
2. Біда О. А., Шевченко О., Кучай О. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні і спорті. Науковий вісник Миколаївського національного

- університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 3(62). Том 2, жовтень 2018. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 19–23.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
 4. Гончаренко І. С., Шевченко О. В. Інноваційні технології у системі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (213), 2024. С. 110–114.
 5. Кучай О., Біда О., Кучай Т. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до групової взаємодії учнів. Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»), 2 (20). 2024. С. 726–733.
 6. Маріонда І. І. Теоретичні аспекти адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок» 2022. 2 (200). С. 77–81.
 7. Матвійчук Т. Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2015. 273 с.
 8. Про освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
 9. Савченко Н. С. (2024). Шляхи формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів фізичної культури. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (214), С. 84–90.
 10. Стасенко О. А. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в процесі професійної підготовки. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Вип. LXXIII. Том 2. Херсон, 2016. С. 113–117.
 11. Хома Т. В. Формування педагогічної майстерності в майбутніх учителів фізичної культури. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 75, Т. 3. 2021. С. 123–127.

REFERENCES

1. Bida, O. A., Shevchenko, O. V., Kuchay, O. V. (2019). *Pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoyi kul'tury do formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya zasobamy zdorov"yazberezhzhuval'nykh tekhnolohiy*. [Training of physical culture specialists for the formation of a healthy lifestyle by means of health-preserving technologies]. Mykolayiv.
2. Bida, O. A., Shevchenko, O., Kuchai, O. V. *Innovatsiyni tekhnolohiyi u fizychnomu vykhovanni i sporti*. [Innovative technologies in physical education and sports]. Mykolayiv.
3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk*. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv.
4. Honcharenko, I. S., Shevchenko, O. V. (2024). *Innovatsiyni tekhnolohiyi u systemi formuvannya pedahohichnoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury*. [Innovative technologies in the system of formation of pedagogical skills of future teachers of physical culture].

5. Kuchai, O., Bida, O., Kuchai, T. *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do hrupovoyi vzayemodiyi uchniv*. [Preparation of future teachers of physical culture for group interaction of students].
6. Marionda, I. I. (2022). *Teoretychni aspekty adaptatsiyi maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do profesijnoyi diyal'nosti*. [Theoretical aspects of adaptation of future teachers of physical culture to professional activity].
7. Matviychuk, T. F. (2015). *Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannya u protsesi profesijnoyi pidhotovky*. [Formation of pedagogical skill of future teachers of physical education in the process of professional training]. L'viv.
8. *Pro osvitu. Zakon Ukrayiny*. [About education. Law of Ukraine].
9. Savchenko, N. S. (2024). *Shlyakhy formuvannya pedahohichnoyi maysternosti u maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury*. [Ways of formation of pedagogical skill in future teachers of physical culture].
10. Stasenko, O. A. (2016). *Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury v protsesi profesijnoyi pidhotovky*. [Formation of pedagogical skills of future teachers of physical culture in the process of professional training]. Kherson.
11. Khoma, T. V. (2021). *Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti v maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury*. [Formation of pedagogical skill in future teachers of physical culture].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧИЧУК Антоніна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкового, дошкільного виховання та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх спеціалістів.

ВІЗАВЕР Вікторія Арпадівна – вчитель української мови навчально-консультаційного центру «Еган Еде».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх спеціалістів.

ЛАРІНА Тетяна В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх спеціалістів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHYCHUK Antonina Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

VIZAYER Victoria Arpadivna – teacher of Ukrainian language, Egan Ede training and consulting center of Beregovo.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

LARINA Tetiana Viacheslavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Ferenc Rakoczi II

Transcarpathian Hungarian Institute, Beregovo Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2024 р.

УДК 378:811.11

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.063

ШАНДРУК Світлана Іванівна –

професор кафедри права та соціально-гуманітарних дисциплін

Льотної академії Національного авіаційного університету

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7472-4584>

e-mail: sishandruk@ukr.net

ДОУСОН Валентина Петрівна –

аспірант кафедри права та соціально-гуманітарних дисциплін

Льотної академії Національного авіаційного університету

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4427-7947>

e-mail: valyabulakh@hotmail.com

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЄС ТА США: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

ШАНДРУК Світлана Іванівна, ДОУСОН Валентина Петрівна. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЄС ТА США: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті вивчається досвід професійної підготовки вчителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу та США, що відкриває нові можливості для модернізації системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського та світового освітнього простору. Організаційна форма системи підготовки вчителів вчителів іноземних мов ЄС та США має багаторівневий характер й сприяє становленню, загальнокультурному й професійному зростанню педагогів. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довкіллям, формувати критичне педагогічне мислення.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів іноземних мов; порівняльне дослідження; модернізація системи неперервної педагогічної освіти; країни Європейського Союзу; США; Україна.

SHANDRUK Svitlana Ivanivna, DAWSON Valentyna Petrivna. THEORY AND PRACTICE OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE EU AND THE USA: A COMPARATIVE ASPECT

The study of the experience of professional training of teachers of foreign languages in the countries of the European Union and the USA opens up new opportunities for the modernization of the system of continuous pedagogical education in Ukraine in terms of its adaptation to the requirements of the European and global educational space. Socio-economic prerequisites are powerful factors in the development of American and European pedagogical education at all stages of its formation. The organizational form of the EU and US foreign language teacher training system has a multi-level character and contributes to the formation, general cultural and professional growth of teachers.

Foreign language teachers have a special task to develop knowledge and skills of their students in the field of languages and cultures in order to enable them to understand the world around them, to communicate across language and cultural barriers, as well as to be active members of society which requires teachers to possess a wide range of relevant methods, approaches and effective practices, and also involves cooperation with other teachers in order to spread their own ideas and practices.

The development and formation of the systems of professional training of teachers of foreign languages in the USA and the EU was determined by socio-historical events that took place in the countries and in the world, as well as by philosophical concepts that dominated pedagogical education at each individual stage of its development. Pedagogical education should help future professional teachers to better understand the context, connect them with the socio-cultural environment, and form critical pedagogical thinking.

Keywords: professional training of foreign language teachers; comparative study; modernization of the system of continuous pedagogical education; countries of the European Union; USA; Ukraine.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах інтеграції України до європейської та світової спільноти постає необхідність підготовки фахівців для різних галузей суспільної діяльності, що на належному рівні володіють іноземними мовами і з огляду на це зростає роль вчителів іноземних мов, діяльність яких має бути спрямованою на розвиток компетенцій у сфері мов та культур, а також сприяти розумінню навколишнього глобалізованого світу і мати змогу спілкуватися попри мовні та культурні бар'єри у різних сферах суспільного життя. Динамізм суспільних процесів окреслює нові стратегічні напрями модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов на шляху до якісної практичної діяльності, які відображені в документах найвищого рівня, зокрема в Угоді про асоціацію між Україною і Європейським Союзом (2014), Національній рамці кваліфікацій (2011), Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), Концепції «Нової української школи» (2016), Законі України «Про освіту» (2017) та ін.

Реформування освітньої галузі України проходить з використанням світового досвіду адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства. Процес інтеграції української системи освіти в європейський і світовий освітній простір пов'язаний з переосмисленням вітчизняного досвіду, пошуком механізмів адаптації позитивного зарубіжного досвіду до сучасних реалій. Вивчення досвіду професійної підготовки вчителів іноземних мов у країнах Європейського Союзу та США відкриває нові можливості для модернізації системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського та світового освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють, зокрема, високий рівень професійної освіти педагогів відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки й освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний

досвід у галузі професійної підготовки вчителів у нових соціокультурних умовах [1, с. 4; 2].

У сучасних міжнародних документах щодо організації професійної освіти вчителів іноземних мов, зокрема «Підготовка вчителів іноземних мов: результати Європи» (2003), «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), звіт Європейської Комісії «Ключові дані щодо навчання мов в європейських школах» (2012), звіт Eurymed «Професія вчителя в Європі: практика, сприйняття і політика» (2015), звіт Європейської Комісії «Модернізація вищої освіти в Європі» (2017), зазначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру у підготовку вчителів іноземних мов. Втілення змін можливе виключно за рахунок розвитку співпраці та модернізації у галузі освіти вчителів іноземних мов, які повинні відповідати вимогам, що постають перед ними у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики. Інтеграція України у світовий освітній простір зумовлює необхідність вивчення й упровадження в систему професійної освіти нашої країни зарубіжного досвіду професійної підготовки учителів іноземних мов, зокрема й досвіду їх підготовки в США та ЄС [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний науковий доробок щодо методології педагогічних досліджень стосовно підготовки вчителів іноземних мов знаходимо у працях С. Амеліної, І. Білецької, О. Безлюдного, О. Комара, О. Огієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Шандрук та ін.

Упродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження, що стосуються питань розвитку систем освіти, педагогіки вищої школи, безперервної професійної освіти, професійної підготовки вчителя (Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Т. Десятов, В. Жуковський, Т. Кошманова, О. Кузнецова, М. Лещенко, О. Лещинський, В. Червонецький, Б. Шуневич та ін.).

Відомі американські та європейські науковці (F. Buchberger, M. Cochran-Smith, K. Fries, J. Conant, T. Crawl, J. Dean, F. Kort-

hagen, J. Loughran, T. Russel, R. Soder, T. Townsend, R. Bates та ін.) теоретично обґрунтували сучасні підходи до професійної підготовки вчителя, зокрема з таких аспектів, як: роль учителя в процесі реформування освіти; програма підготовки педагога; забезпечення якості професійної підготовки вчителів; професійний розвиток педагога тощо. Однак теоретичні та практичні особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов в ЄС та США в компаративному аспекті поки залишається предметом для подальшого вивчення і систематизації.

Мета статті – дослідження та порівняння особливостей професійної підготовки вчителів іноземних мов в ЄС та США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта як суспільне явище глибоко вкорінена в соціальному та політичному контекстах ЄС, вона забезпечує реакцію на події та зміни, що відбуваються, а також допомагає формувати структуру подальших змін [8, с. 26]. В останнє десятиліття додипломна освіта вчителів іноземних мов на європейському континенті розвивається під впливом низки поступових соціальних та політичних подій, зокрема Болонського процесу, поетапного розширення ЄС, забезпечення співпраці з країнами-партнерами, реалізації ідеї «європейського освітнього простору» та «європейськості» тощо. Саме тому неперервна професійна освіта вчителів відіграє стратегічну роль у підготовці європейських освітніх систем для адекватної реакції на суспільні та економічні зміни, а також для того, щоб студенти могли ефективно на них реагувати [19]. Вчителі іноземних мов мають особливе завдання – розвивати знання та формувати вміння своїх учнів у галузі мов та культур з метою надання їм можливості розуміти навколишній світ, спілкуватися через мовні та культурні бар'єри, а також бути активними членами суспільства, – яке вимагає від вчителів володіння широким спектром актуальних методик, підходів та ефективних практик, а також передбачає співпрацю з іншими вчителями у плані розповсюдження власних ідей та практик [2; 18].

В Європейському Союзі додипломна освіта вчителів іноземних мов реалізується в різноманітних соціальних, культурних та економічних контекстах, які зумовлюють, у свою чергу, різноманітні підходи до організації та змістового наповнення означеного процесу. Додипломна освіта вчителів іноземних мов у кожній країні ЄС зазвичай координується національним міністерством освіти. В деяких країнах міністерства можуть регулювати освіту вчителів у відповідності до законодавства і парламентських ініціатив, в інших – їх консультують дорадчі органи, що складаються

з представників закладів вищої освіти [15]. Кілька країн ЄС створили агенції, що мають на меті нагляд за додипломною освітою вчителів та надання рекомендацій міністерствам та ЗВО, які забезпечують означений рівень освіти. Наприклад, в Німеччині через її федеральну структуру. Міністерства освіти та культури 16 федеральних земель несуть відповідальність за освіту вчителів кожне на своїй території, проте координацію на національному рівні забезпечує Постійна конференція міністрів [2; 7].

У країнах ЄС існують певні відмінності в організації додипломної освіти вчителів іноземних мов [15; 18]. Передусім це проявляється у різноманітності закладів, які її здійснюють, тривалості програми підготовки вчителя іноземних мов, а також кваліфікації, яку отримує вчитель іноземної мови по закінченню здобуття освіти. Можливості подальшого працевлаштування вчителя іноземних мов у закладах середньої освіти також значною мірою залежать від тієї програми підготовки, яку вчитель отримав у ЗВО [2, с. 190].

В освітніх системах країн ЄС існують різні варіанти організації додипломної освіти вчителів іноземних мов для основної школи. Це можуть бути бакалаврські або магістерські програми [9]. У деяких країнах можливі обидві альтернативи залежно від моделі навчання (Австрія, Литва, Хорватія) або ж існує відмінність між підготовкою майбутнього вчителя до роботи у вищому (upper secondary level) чи нижчому (lower secondary level) рівні основної школи (Бельгія, Латвія, Литва) [13]. Тривалість додипломної освіти також відрізняється: отримання освітнього ступеня «бакалавр» і кваліфікації вчителя може тривати від чотирьох до п'яти років, залежно від країни, а освітнього ступеня «магістр» – від одного до трьох [2, с. 184].

Провідним аспектом формування змісту професійної освіти вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти країн Євросоюзу є принципи підготовки вчителя іноземних мов, які загалом відіграють важливу ролі і у формуванні змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова», яка викладається у ЗВО майбутнім вчителям і яку ці ж учителі навчатимуть у школах під час власної професійної діяльності [14]. На думку О. Комара [2, с. 201–202], основними рівнозначними принципами у такому контексті є:

- безперервності – взаємозв'язку циклів та рівнів навчання;
- послідовності – планування змісту у контексті наступності знань, умінь, навичок та завдань;
- холізму – бачення взаємозалежності і цілісності сучасного світу й передусім людини,

обумовленості конкретного загальним і навпаки тощо;

- гуманізму – пріоритет загальнолюдських цінностей, усвідомлення засобами англійської мови цінності й неповторності людського життя як в його особистісному, так і соціальному вираженні – національно-культурному і загальнолюдському;

- систематичності – організація змісту підготовки вчителів у вигляді мультиінтегрованої системи знань, навичок, цінностей, ставлень тощо;

- культуровідповідності – зумовленості навчання англійської мови контекстом культури: світової, національної та регіональної (місцевої);

- інтегративності – узгодження завдань навчання і виховання як в рамках навчальної дисципліни «Іноземна мова», так і інших навчальних предметів з орієнтацією на глобальну освіту, використання інформації з різних галузей знань тощо;

- новизни – відбору навчального матеріалу, що містить актуальну і значущу для студентів інформацію: варіативності текстів, вправ, завдань, ситуацій, форм та методів подачі матеріалу тощо;

- функціональності – навчання розумінню і застосуванню мовних знань та мовленнєвих навичок в різних ситуаціях, тобто об'єктом засвоєння за цим принципом є не самі мовні засоби, а функції, які вони виконують.

Розглянуті О. Комаром [2] принципи взаємопов'язані і доповнюють один одного. У ранзі системоутворюючих він пропонує розглядати такі принципи: холізму, гуманізму, культуровідповідності, інтегративності.

На думку В. Радкевич, особистісно орієнтований зміст професійної освіти вчителів іноземних мов формується з урахуванням таких вимог [4, с. 8–9]:

- соціально-культурні, які передбачають задоволення потреб особистості в якісній неперервній професійній освіті, забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного впливати на соціокультурні процеси;

- психолого-педагогічні, що сприяють розвитку професійної компетентності й соціально-значущих знань, умінь особистості, які сприятимуть їй в удосконаленні на кожному етапі навчання, розвитку мотивації до постійного самовдосконалення;

- науково-технічні, які передбачають забезпечення успішної професійної діяльності, мобільності та адаптації особистості в умовах динамічної техніко-технологічної модернізації виробництва.

У сучасному світі в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти простежується чітка тенденція до певної уніфікації змісту освіти в

країнах Європейського Союзу, а внутрішні гуманістичні цінності кожного суспільства і культури, їх позитивні складові стають невід'ємною частиною глобалізованого змісту професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Організаційна форма системи підготовки вчителів іноземних мов у США має багаторівневий характер. Ступенева форма підготовки сприяє професійному становленню вчителів іноземних мов, їхньому загальнокультурному й професійному зростанню, органічно поєднуючи загальну й спеціальну освіту.

Нами з'ясовано, що на законодавчому рівні розвиток педагогічної освіти США, зокрема професійної підготовки вчителів іноземних мов, визначається так [6]:

1. Закон «Про початкову й середню освіту» (The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)) прийнятий у 1965 р., який став найбільш далекосяжним федеральним законом, будь-коли прийнятим Конгресом, який дотепер має суттєвий вплив на галузь освіти США. ESEA – це широкомасштабний закон, який фінансує початкову й середню освіту, має чітку децентралізовану зорієнтованість, яка виявляється в забороні створення національного курикулуму, надає всім право отримувати освіту та вводить високі стандарти й звітність. Згідно з цим законом надаються фінанси для підвищення кваліфікації вчителів, інструктивних матеріалів, підтримки освітніх програм тощо. Кожні п'ять років відбувається реавторизація Закону «Про початкову й середню освіту». Сучасна версія реавторизації ESEA – це закон «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act), який було запропоновано президентом Дж. Бушем у 2001 р.

2. Закон «Про вищу освіту» (The Higher Education Act) 1965 р. було реавторизовано в 1968, 1971, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998 та 2008 рр. Сучасна авторизація програм вищої освіти закінчується у 2013 р. Перед кожною реавторизацією Конгрес розглядає додаткові програми, вносить зміни до вже існуючих програм тощо. У 2008 р. Закон «Про вищу освіту» було авторизовано під назвою Закон «Про перспективу вищої освіти» (Higher Education Opportunity Act (HEOA)). Цей закон реавторизував прийняту версію закону від 1965 р., вніс корективи стосовно надання позик на освіту для інвалідів та збільшив бюджет федерального фінансування програм вищої освіти.

3. Закон «Про організацію департаменту освіти» (Department of Education Organization Act) було прийнято Конгресом США в 1980 р. Згідно з цим законом завданням Департаменту освіти Сполучених Штатів (United States Department of Education) зокрема стало:

- здійснення підтримки й допомоги штатам, місцевим шкільним системам, приватному сектору, державним і приватним некомерційним освітнім дослідницьким установам, суспільним організаціям, батькам та учням у сфері поліпшення якості освіти;

- залучення суспільства, батьків та учнів до федеральних навчальних програм;

- удосконалення якості й повноцінності освіти шляхом федеральної підтримки досліджень, атестації та надання інформації;

- поліпшення координації федеральних навчальних програм;

- поліпшення управління федеральною освітньою діяльністю тощо.

4. Закон «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act (NCLB)) 2001 р. – це Акт Конгресу Сполучених Штатів стосовно навчання дітей у державних школах. NCLB підтримує реформу стандартизації освіти (standards-based education reform), яка базується на переконанні, що введення високих стандартів сприятиме покращенню особистих досягнень у навчанні. Закон не встановлює національних стандартів досягнень, кожен штат встановлює власні стандарти.

5. Закон «Америка створює можливості значного підвищення якості технології, освіти та науки» (The America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act) (America COMPETES/Америка ЗМАГАЄТЬСЯ) було прийнято у 2007 р. для інвестування в інновації шляхом досліджень і розвитку та покращення конкурентоспроможності Сполучених Штатів. У 2010 р. закон America COMPETES пройшов процедуру реавторизації в Сенаті США. Цей закон звертає особливу увагу на зусилля кожної інституції в галузі підготовки майбутніх професіоналів та надає освіті особливого статусу.

З'ясовано, що розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в США було зумовлено як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, комунальних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань адміністраторів цих закладів [6].

За твердженням Р. Содера [17, с. 2–5], метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягнути автентичності. За переконанням Д. Конанта [10], вивчення предметів цього циклу на перших курсах університетів є обов'язковим. Можемо констатувати, що в програмах підготовки американських учителів іноземних мов значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [6].

На сьогодні конструктивізм усе більше впливає на професійну підготовку вчителів іноземних мов у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже [16], характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають змоги для дослідницької діяльності, особистих відкриттів і саморефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінантного характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

Можна виокремити два чинники, які впливають на вибір конструктивістського підходу вчителями шкіл і викладачами ЗВО у США [6]: 1) міра визнання соціальних детермінант у навчанні та когнітивному розвитку особистості; 2) характер змісту дисциплін, що викладаються. Таким чином, під час педагогічної практики та професійної діяльності варто заохочувати саморефлексію та самооцінювання. Відчуваючи практичне вживання конструктивістських методів на собі, майбутні вчителі та вчителі-професіонали матимуть стимул-реакцію до використання цих методів у своїй професійній діяльності.

На окрему увагу заслуговує соціальний конструктивізм та постмодернізм як філософія сучасної педагогічної освіти США. Ці філософські течії є невіддільною рисою професійної підготовки американських вчителів іноземних мов, що прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Ми вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства [6].

Формування нового постмодерністського типу людини стало фактором, який здійснив

великий вплив на переоцінку цінностей у педагогічній теорії, що зумовило зміни в педагогічній практиці. Постмодерністську людину, яка характеризується своєю багатомірністю та різноманітністю, складно обмежити стандартом, єдиними для всіх правилами та нормами, залякати відповідальністю за порушення цих правил, позбавити її особистості [11].

Ми вважаємо, що сучасною траєкторією трансформації освіти є посилення особистісного виміру в педагогічній практиці й науці. Зорієнтованість на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – це ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності слід розглядати як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі, що, на думку багатьох західних економістів, дає більший прибуток державі та працевластцям, ніж використання матеріального капіталу. Нами також визначено, що механізми інноваційного розвитку сучасної вищої освіти ґрунтуються на таких концептуальних положеннях: культивування інтересу до нововведень; створення творчої атмосфери, соціокультурних та економічних умов для сприйняття і дієвості нововведень у ЗВО; накопичення інноваційних ідей у постійно діючих пошукових та експериментальних освітніх середовищах; інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів у реально діючі педагогічні системи [6].

У ході дослідження професійної підготовки американського вчителя іноземних мов ми встановили, що інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробленні, поширенні та застосуванні освітніх інновацій. Професіоналізація вчителя іноземних мов і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, у якому провідну роль відіграють інноваційні педагогічні технології. Ми можемо тлумачити їх як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідей, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. Інноваціями вважають не лише створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті інноваційними є підходи, що перетворюють характер навчання з погляду цільової зорієнтованості, взаємодії викладача і студентів, їхньої позиції в навчальному процесі. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов інноваційні педагогічні технології покращують засвоєння навчального матеріалу; зменшують час на виконання стандартних завдань та допомагають

знайти розв'язки нестандартних; стимулюють творчий потенціал; зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін; підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей. З огляду на це застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Прикладом інноваційної педагогічної технології може слугувати колаборативне й кооперативне навчання. Колаборативне навчання – це такий метод навчання, коли студенти об'єднуються в команди для дослідження проблеми або створення проекту. Кооперативне навчання є видом колаборативного методу. Студенти працюють разом у малих групах за чітко структурованим планом. Оцінювання результатів роботи проводиться як індивідуально, так і групи загалом [6].

Американські науковці [12] визначають такі різновиди групового навчання учнів: кооперативне (cooperative learning); колективне (collective learning); взаємне (reciprocal learning); колаборативне (collaborative learning); навчання в команді (team learning, study groups, study teams). Різні варіанти організації групової навчальної діяльності учнів можуть розмежовуватись за такими елементами: структура, особливості групової оцінки, співвідношення індивідуальної й групової навчальної діяльності учнів. Окрім того, науковці кваліфікують три основні типи такої діяльності учнів: робота в неофіційній групі (informal learning groups) – одночасна парна або групова робота студентів на певному занятті для розв'язання конкретних навчальних завдань, на наступних уроках склад групи може змінюватись; робота в офіційних групах (formal learning groups) – робота усталеними групами на певний час (більше ніж одне заняття) для виконання певного завдання; навчання в команді (study teams) – об'єднання учнів класу в декілька команд, кожна з яких має своє завдання на довготривалий термін.

Нами виявлено, що принципи організації групової навчальної діяльності студентів засновано на дослідженнях з питань навчального співробітництва в малих групах. Виявлено п'ять важливих моментів, потрібних для справжньої кооперації учасників: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, стимулювальна взаємодія, соціальні навички, процес групової роботи. З-поміж позааудиторних форм найефективнішим є формальне кооперативне навчання, коли студенти працюють разом протягом періоду в декілька тижнів, досягають розподілених навчальних цілей, які передбачають спільне виконання спеціальних завдань. Групи, сформовані на цій підставі, забезпечують

основу для всіх інших спільних загальнонавчальних процедур [6].

На нашу думку, мета педагогічної освіти у США – допомогти студентові створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя іноземних мов. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. Аналізуючи представлене вище, соціально-економічні передумови є могутніми чинниками розвитку американської та європейської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення. Організаційна форма системи підготовки вчителів вчителя іноземних мов ЄС та США має багаторівневий характер й сприяє становленню, загальнокультурному й професійному зростанню педагогів.

Розвиток і становлення систем професійної підготовки вчителів іноземних мов США та ЄС було зумовлено суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країнах та у світі, а також філософськими концепціями, які домінували в педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку.

У ході нашого дослідження ми з'ясували, що американські та європейські науковці виокремлюють основні категорії, згідно з якими розподіляються освітні теорії: гуманізм, конструктивізм, постмодернізм. На додаток до цих основних теорій існують інші, які відіграють значну роль у професійній підготовці вчителів вчителя іноземних мов на сучасному етапі: холізм, культуровідповідність, інтегративність, колаборативне й кооперативне навчання, емпірична (інноваційна) педагогіка.

Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довкіллям, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентові створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя іноземних мов. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у вивченні можливостей імплементації та адаптації передового світового досвіду з професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В. та ін. Київ: Центр, 2017. 83 с., с. 4;
2. Комар О. С. Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів

англійської мови в країнах Європейського Союзу. Дис.доктора пед.наук, 13.00.04, Теорія і методика професійної освіти. Умань, 2019. 509 с.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
4. Радкевич В. О. Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання. Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2010. С. 8–12.
5. Шандрук С. І. Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2013 . 40 с.
6. Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 496 с.
7. Buchberger F. Teacher education in Europe: Diversity versus uniformity. Galton M., Moon B. (eds.). Handbook of Teacher Training in Europe. London: Fulton, 2004. P. 14–51.
8. Cochran-Smith M., Fries K. M. The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue. Educational Researcher. 2002. Vol. 31, 6. P. 26–28.
9. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications – European Commission, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
10. Conant, J. The Education of the American Teachers. New York: McGraw-Hill, 2003. 400 p.
11. Crowl, T. Educational Psychology Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers, 1997. 416 p.
12. Dean, J. Organising Learning in the Primary School Classroom. – London: Routledge, 2000. 190 p.
13. Eurydice Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Retrieved from. 2006. URL: <http://www.eurydice.org/>.
14. Korthagen F., Loughran J., Russel T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.
15. National education systems. URL: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/national-description_en.
16. Piaget's theory: Prospects and possibilities : [by H. Beilin, P. Pufall]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. 364 p.
17. Soder R. Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report. Journal of Teacher Education, 2001. No 4. P. 2–5.
18. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly and others. URL: p21208.typo3server.info/fileadmin/.../eu_language.../executive_summary_full_en.pdf.
19. Townsend T., Bates R. (eds.) Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. Netherlands: Springer, 2007.

REFERENCES

1. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy. (2017). [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]. Kyiv.

2. Komar, O. S. (2019). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady neperervnoi profesinoi osvity vchyteliv anhliiskoi movy v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu*. [Organizational and pedagogical principles of continuous professional education of English language teachers in the countries of the European Union]. Uman.
3. Kremen, V. H. (2003). *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdumy, perspektyvy)*. [Education and science of Ukraine: ways of modernization (Facts, reflections, perspectives)]. Kyiv.
4. Radkevych, V. O. (2010). *Meta i zmist profesiinoi osvity i navchannia: kontseptualni zasady*. [Purpose and content of professional education and training: conceptual foundations]. Kyiv.
5. Shandruk, S. I. (2013). *Systema profesiynoyi pidhotovky vchyteliv seredn'oyi shkoly u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky*. [Trends in professional training of teachers in the USA]. Zaporizhzhia.
6. Shandruk, S. I. (2012). *Tendentsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv u SSHA*. [Tendentsiyi profesiynoyi pidhotovky vchyteliv u SSHA]. Kirovohrad.
7. Buchberger, F. (2004). *Teacher education in Europe: Diversity versus uniformity*. [Teacher education in Europe: Diversity versus uniformity]. London.
8. Cochran-Smith, M., Fries, K. M. (2002). *The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue*. [The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue].
9. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. (2014). [Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications – European Commission].
10. Conant, J. (2003). *The Education of the American Teachers*. [The Education of the American Teachers]. New York.
11. Cowl, T. (1997). *Educational Psychology Windows on Teaching*. [Educational Psychology Windows on Teaching].
12. Dean, J. (2000). *Organising Learning in the Primary School Classroom*. [Organizing Learning in the Primary School Classroom]. London.
13. *Eurydice Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. (2006). [Eurydice Quality Assurance in Teacher Education in Europe].
14. Korthagen, F., Loughran, J., Russel, T. (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*. [Developing fundamental principles for teacher education programs and practices].
15. *National education systems*. [National education systems].
16. *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. (1996). [Piaget's theory: Prospects and possibilities].
17. Soder, R. (2001). *Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report*. [Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report].
18. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. [The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe].
19. Townsend, T., Bates, R. (2007). *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. [Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШАНДРУК Світлана Іванівна – професор кафедри права та соціально-гуманітарних дисциплін Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: професійна педагогіка, компаративістика.

ДОУСОН Валентина Петрівна – аспірант кафедри права та соціально-гуманітарних дисциплін Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: професійна педагогіка, компаративістика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHANDRUK Svitlana Ivanivna – professor of the Department of Law and Social and Humanitarian Disciplines of the Flight Academy of the National Aviation University

Circle of scientific interests: professional pedagogy, comparative studies.

DAWSON Valentyna Petrivna – a graduate student of the Department of Law and Social and Humanitarian Disciplines of the Flight Academy of the National Aviation University.

Circle of scientific interests: professional pedagogy, comparative studies.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2024 р.

UDC 378.147

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.070

АГІЙ Ярослав Юрійович –

кандидат економічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи, інноваційно-методичного
забезпечення освітнього та наукового процесів
Комунального закладу вищої освіти

«Академія культури і мистецтв»

Закарпатської обласної ради

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9439-6787>

e-mail: yaroslav.agiy@gmail.com

МІСЯЙЛО Оксана Валеріївна –

старший викладач кафедри економіки, підприємництва та торгівлі,

Державний вищий навчальний заклад

«Ужгородський національний університет»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8866-2890>

e-mail: oksana.danaikanych@uzhnu.edu.ua

МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

АГІЙ Ярослав Юрійович, МІСЯЙЛО Оксана Валеріївна. МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті обґрунтовано сутність менеджменту, як інструменту управління інноваційною діяльністю, уточнено основні категорії дослідження, а саме: «менеджмент», «управління», «інноваційна діяльність». Узагальнено теоретико-методологічні засади інноваційної діяльності в галузі корпоративної практики, що уможливило виділити певні тенденції. До того ж визначено такі компоненти менеджменту, як-от: освітній, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий, інформаційний, інтегративний.

Ключові слова: менеджмент, інструмент управління, інноваційна діяльність.

AGII Yaroslav Yuriyovych, MISYAYLO Oksana Valeriyevna. MANAGEMENT AS A TOOL FOR MANAGING INNOVATIVE ACTIVITIES

In the article we tried to substantiate the essence of management as a tool for managing innovative activities, and for this purpose the essence of the main categories of the study was clarified, namely: «management», «management», «innovative activity». With this approach, «management» is interpreted by us as the ability to set and achieve a goal, using one's internal potential and the potential of like-minded people, one's own experience and experience of teamwork.

It is quite reasonable to believe that one of the main tasks of management is to create an organizational culture, a creative innovative microclimate that would stimulate employees to further creative activity. The generalization of the theoretical and methodological foundations of innovative activity in the field of corporate practice made it possible to highlight certain trends. In addition, the following components of management were identified: educational, motivational, cognitive, activity, creative, informational, integrative.

Innovation activity should also be considered as an object of innovation management, the success of which determines the final result. The result of innovation management is innovations, which, in turn, contribute to improving the company's production potential and increasing its productivity.

The formation of communication processes, as well as the selection of means and channels of communication, are carried out in the company after designing its organizational structure in accordance with the chosen field of activity, the adopted production program and the management structure. Communication decisions containing the rules of communication procedures should be established for each hierarchical level of management and communicated to a specific official.

Keywords: management, management tool, innovative activity.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах розвитку наукових знань менеджмент визначає життєдіяльність будь-якої системи. На сьогоднішній день, під час глобалізації суспільства, менеджмент як інструмент управління інноваційною діяльністю набуває ще більшого значення. Для суспільства характерним є розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються в усіх сферах управління. Отже, в сучасних умовах, для забезпечення ефективності роботи установи, підприємства, організації проблема менеджменту як інструменту управління інноваційною діяльністю є актуальною і своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні поняття «менеджмент» можна трактувати як нове соціальне явище. Зіставлення понять «менеджмент» і «управління» стало предметом аналізу у працях О. Боднар, Л. Карашук, Н. Коломінського, В. Крижка, А. Ньомова, М. Поташника, Н. Шапошнікової та інших. Питаннями менеджменту та його розвитку займаються такі українські дослідники, як Л. Батенко, Ю. Богоявленська, О. Данченко, В. Занора, Г. Лучко, П. Микитюк, І. Сазонець, І. Якименко та інші. Велику увагу приділяють дослідженням менеджменту закордонні вчені, як: Т. Долла, А. Кумар, Е. Коен, В. Коломиєць, Ф. Наз, Д. Ребека, Д. Сазерланда, та інші.

Мета статті – визначити та обґрунтувати сутність менеджменту як інструменту управління інноваційною діяльністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті заявленої проблематики дослідження доцільним вважаємо в першу чергу з'ясування сутності основних дефініцій, завдячуючи яким ми маємо можливість обґрунтувати мету і завдання наукового пошуку. За такого підходу вартісним вважаємо визначити сутність наукових категорій, а саме: «менеджмент», «управління», «інноваційна діяльність».

«Менеджмент» – це надзвичайно широке та багатомірне поняття. Відомий французький математик бельгійського походження, спеціаліст в галузі алгебри і геометрії Джон Тітс сказав, що «менеджмент – це здатність бачити компанію не такою, якою вона є, а такою, якою вона може стати» [11]. Вільний тлумачний словник інтерпретує «менеджмент» (або «управління»), як процес планування, організації, мотивації та контроль організації з метою досягнення координації людських, фінансових, природних і технологічних ресурсів, необхідних для ефективного виконання завдань. За словами Анрі Файоля, «керувати – це прогнозувати і планувати, організовувати, командувати, координувати і контролювати» [11]. Менеджмент пронизує всю організацію, торкається практично всіх сфер її діяльності.

Аналізуючи Оксфордський словник англійської мови можна отримати такі тлумачення «менеджменту»: «спосіб, манера спілкування з людьми; влада та мистецтво управління; особливого роду вміння та адміністративні навички; орган управління, адміністративна одиниця» [11].

Крім визначення, запропонованого Оксфордським словником, існують інші підходи до інтерпретації терміну «менеджмент», а саме: «менеджмент – це сукупність принципів, форм, методів і засобів управління виробництвом з метою підвищення його ефективності; менеджмент – це наука про управління людськими відносинами» [6]. «Менеджмент – це раціональний спосіб управління діловими організаціями; менеджмент – це особлива галузь наукових знань і професійної спеціалізації керівничих-менеджерів, які складають адміністративний штат; менеджмент – це вміння добиватись поставлених цілей, використовуючи працю та інтелект інших людей» [7]. «Менеджмент – це функція, вид діяльності, що полягає в керівництві людьми в різномірних організаціях; менеджмент – це управління бізнесом, а бізнес є унікальною, винятковою справою у суспільстві» [8].

Менеджер – це той фахівець, який бере на себе відповідальність за роботу компанії, розробляє стратегічний план, ставить завдання, визначає відповідальних за конкретний обсяг роботи, встановлює терміни виконання, здійснює контроль за виконанням і досягненням кінцевого результату.

Тобто «менеджмент» ми розглядаємо як вміння поставити і досягти поставлену мету, використовуючи свій внутрішній потенціал і потенціал однодумців, власний досвід і досвід командної роботи. Однією з основних задач менеджменту є створення організаційної культури, творчого інноваційного мікроклімату, які стимулювали б працівників до подальшої творчої діяльності.

Що стосується «управління», то С. Савченко і О. Черешнюк визначаючи концепцію обліку інноваційної діяльності наголошують, що «управління інноваційною діяльністю відбувається за двома векторами: базовий, заснований на ретроспективному обліку, метою якого є реєстрація фактів минулих подій та аналіз результатів; перспективний, зміст якого полягає в спланованому та продуманому розвитку підприємств» [9, с. 743]. Г. Свінарєва зауважує, що в «умовах діджиталізації управління основною задачею стає створення на підприємстві єдиного інформаційного простору, в якому керівництво має доступ до будь-яких впроваджених управлінських технологій та систем підприємства, тому запровадження системи управлінського обліку витрат інноваційної діяльності інтегрується з системою управління підприємством, що надає можливість комплексно здійснювати управління не тільки витратами інноваційної діяльності, а і підприємством в цілому» [10, с. 157].

Інноваційну діяльність варто розглядати також як об'єкт інноваційного менеджменту, від успішності якого залежить кінцевий результат. Результатом управління інноваційною діяльністю є нововведення, які, у свою чергу, сприяють поліпшенню виробничого потенціалу компанії і підвищують її продуктивність.

В Законі України «Про інноваційну діяльність» зазначається, що «Інноваційна діяльність спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» [3].

Інноваційна діяльність орієнтована на перспективу і здійснюється в межах загального стратегічного плану розвитку підприємства. Їй притаманна підвищена ризикованість. Також, інноваційна діяльність має значну галузеву специфіку, яка впливає на організацію обліку і контролю на підприємстві.

Узагальнення теоретико-методологічних засад інноваційної діяльності в галузі корпоративної діяльності уможливорює виділити певні закономірності та тенденції. Останні можна схарактеризувати наступним чином:

- розробка та впровадження стратегічно нових проектно-маркетингових рішень;
- реструктуризація структурних підрозділів, які є базовими в тих чи тих напрямках корпоративної діяльності та поетапне надання практичних послуг відповідно до запрограмованих макроекономічних умов;
- розробка та запровадження базових установок та засобів корпоративної діяльності, а саме: підготовка до друку методичної документації, випуск аудіовізуальних матеріалів для забезпечення життєдіяльності основних структурних підрозділів, підготовка та презентація аудіокниг, постійне оновлення інформаційно-довідкової інформації для мобільних пристроїв зчитування і зберігання інформації;
- інтеграція провідних структурних підрозділів галузі у вертикальноінтегровані компанії спроможні до розповсюдження інформації та створення стратегічних дочерніх компаній з метою розширення та модернізації основних структурних підрозділів корпоративної діяльності;
- зміцнення та розширення власної дистрибуторської бази для удосконалення основних напрямів діяльності розрахованих на модернізацію внутрішньої та зовнішньої корпоративної діяльності;
- розробка проектного плану розрахованого на розширення міжгалузевого співробітництва з реалізації та впровадженню міжнародних проектів та ініціатив спрямованих на подальший розвиток корпоративної діяльності;
- закріплення на європейському ринку корпоративних послуг новоутворених компаній, що спеціалізуються на виробництві та запровадженні нових технологій, розрахованих на нові рейтинги конкурентоздатності та сталого виробництва.

У галузі освіти дослідники визначають такі компоненти менеджменту:

- освітній компонент, що передбачає організацію процесу навчання і виховання в їх взаємозв'язку з принципами, методами, засобами і формами управління навчальним процесом;
- мотиваційний компонент, що забезпечує постановку мети окремих учасників спільного освітнього процесу;
- когнітивний компонент, що відображає інтерпретацію педагогічного знання як методу розвитку корпоративного мислення;

– діяльнісний компонент, який застосовується в рамках використання наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського фактору;

– творчий компонент, згідно якого педагогічна діяльність ґрунтується на творчому характері роботи, постановці цілей і розробці способів їх досягнення;

– інформаційний компонент, який визначає інформацію як предмет педагогічної діяльності;

– інтегративний компонент, за допомогою якого здійснюється реалізація функцій управління навчальною діяльністю шляхом постановки мети їх досягнення [5, с. 81].

Задачами менеджменту як науки є розробка, експериментальна перевірка і застосування на практиці наукових підходів, принципів і методів, що забезпечують стійку, надійну, перспективну і ефективну роботу колективу шляхом випуску конкурентоздатної продукції.

Доречно зазначити, що вагому роль в організації діяльності менеджера відіграє його ставлення до стратегії розвитку корпоративної діяльності і зацікавленість успіхами компанії. При цьому до задач менеджменту також відносяться:

- зацікавленість керівництва у використанні працівників, що володіють високою кваліфікацією;
- стимулювання співробітників компанії шляхом створення для них комфортних умов в реалізації своїх творчих можливостей;
- визначення необхідних ресурсів подальшої творчої діяльності і джерел їх забезпечення;
- розробка стратегії розвитку компанії і створення умов для реалізації поставлених завдань;
- визначення перспектив подальшого розвитку конкретних напрямів діяльності компанії;
- постійний пошук і участь у нових творчих проектах;
- вироблення системи заходів для досягнення намічених цілей;
- здійснення контролю за ефективністю діяльності компанії, спрямованість на ефективну реалізацію інновації.

Забезпечення злагодженої роботи підрозділів будь-якої компанії, окремих виконавців, груп працівників, а також необхідних контактів із зовнішнім середовищем вимагає своєчасного передавання інформації різних видів, певної якості, необхідної достовірності тощо. Тобто відбувається комунікаційний процес – процес обміну інформацією з метою розв'язання конкретної проблеми.

Історично склалося, що комунікаційний процес передбачає наявність таких етапів: з'ясування або вибір теми обговорення; перетворення ідеї на повідомлення з допомогою слів, жестів, інтонації; вибір каналу для передачі інформації – діалогове спілкування, електронний зв'язок, телефонна розмова тощо; передача інформації в процесі спілкування з аудиторією або співрозмовником; трансформація символів відправника в думки отримувача; внесення корективів у зміст інформаційного повідомлення; наявність зворотнього зв'язку.

Формування комунікаційних відносин, а також вибір засобів і каналів комунікацій здійснюються в компанії після проєктування його організаційної структури відповідно до обраної сферою діяльності, прийнятої виробничою програмою і структурою менеджменту. Комунікаційні рішення, що містять регламент комунікаційних процедур, повинні встановлюватися для кожного ієрархічного рівня менеджменту і доводиться до конкретної посадової особи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на сказане варто зазначити, що ми намагалися обґрунтувати сутність менеджменту, як інструменту управління інноваційною діяльністю, а для цього уточнено сутність основних категорій дослідження, а саме: «менеджмент», «управління», «інноваційна діяльність». За такого підходу «менеджмент» трактується нами як вміння поставити і досягти поставлену мету, використовуючи свій внутрішній потенціал і потенціал однодумців, власний досвід і досвід командної роботи.

Цілком доцільно вважати, що однією з основних задач менеджменту є створення організаційної культури, творчого інноваційного мікроклімату, які стимулювали б працівників до подальшої творчої діяльності. Узагальнення теоретико-методологічних засад інноваційної діяльності в галузі корпоративної практики уможливило виділити певні тенденції. До того ж визначено такі компоненти менеджменту: освітній, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий, інформаційний, інтегративний.

Перспективи подальшого наукового пошуку можуть бути зосереджені навколо визначення педагогічних умов формування лідерських якостей менеджера певної сфери діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ажажа М. А. Комунікаційний менеджмент як чинник підвищення ефективності публічного управління та адміністрування Humanities studies. 2021. Вип. 9. С. 127–137.

2. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайн-словник української мови (2013–2018)
3. Закон України «Про інноваційну діяльність». Редакція від 05.12.2012. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
4. Лучко Г. Й. Сучасний стан та проблеми розвитку проєктного менеджменту в Україні / Г. Й. Лучко, Т. В. Лебідь, І. В. Когут // Економіка і суспільство. 2017. № 9. С. 501–506.
5. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.
6. Менеджмент: навч. посіб. / О. Є. Кузьмін, Н. Т. Мала, О. Г. Мельник, О. Р. Саніна ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т «Львів. політехніка». Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2012. 240 с. : іл. Бібліогр.: с. 232–236 (80 назв). ISBN 978-617-607-242-3
7. Менеджмент: навч. посіб. / Гончарук А. Г. та ін.; за ред. Гончарука А. Г. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Одес. нац. акад. харч. технол. О.: Фенікс, 2012
8. Менеджмент: підручник / [Єрмошенко М. М. та ін.; за заг. ред. М. М. Єрмошенка]. Нац. акад. упр. К. : Нац. акад. упр., 2011. 652 с.: іл., табл.
9. Савченко С. І., Черешнюк О. М. Концепція обліку інноваційної діяльності. Східна Європа: економіка, бізнес та управління. 2018. № 6 (17). С. 740–745.
10. Свінарєва Г. Б. Облікові інструменти управління витратами інноваційної діяльності підприємства в умовах діджиталізації. Економіка: реалії часу. 2019. № 6 (46). С. 156–161. URL: [https://economicsopuua/files/archive/2019/No 6/156. pdf](https://economicsopuua/files/archive/2019/No%206/156.pdf)
11. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes, hardcover, ISBN 0-19-861186-2

REFERENCES

1. Azhazha, M. A. (2021). *Komunikatsiynyy menedzhment yak chynnnyk pidvyshchennya efektyvnosti publichnoho upravlinnya ta administruvannya Humanities studies*. [Communication management as a factor in increasing the efficiency of public management and administration Humanities studies].
2. *Vil'nyy tлумachnyy slovnyk. Novitniy onlaynovyy slovnyk ukrayins'koyi movy*. (2013–2018). [Free explanatory dictionary. The latest online dictionary of the Ukrainian language].
3. *Zakon Ukrayiny «Pro innovatsiynu diyal'nist'»*. (2012). [Law of Ukraine «On innovative activity»].
4. Luchko, G. Y. (2017). *Suchasnyy stan ta problemy rozvytku proyektnoho menedzhmentu v Ukraini*. [Current state and problems of project management development in Ukraine].
5. Marmaza, O. I. (2007). *Menedzhment v osviti : dorozhnya karta kerivnyka*. [Management in education: a manager's roadmap]. Kharkiv.
6. *Menedzhment*. (2012). [Management]. Lviv.
7. *Menedzhment*. (2012). [Management]. Kyiv.
8. *Menedzhment*. (2011). [Management]. Kyiv.
9. Savchenko, S. I., Cheresnyuk, O. M. (2018). *Kontseptsiya obliku innovatsiynoyi diyal'nosti. Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnya*. [Concept of accounting for innovative activity].

- Eastern Europe: economics, business and management].
10. Svinaryova, G. B. (2019). *Oblikovi instrumenty upravlinnya vytratamy innovatsiynoyi diyal'nosti pidpryyemstva v umovakh didzhytalizatsiyi. Ekonomika: realii chasu*. [Accounting tools for managing the costs of innovative activity of an enterprise in the context of digitalization. Economics: realities of the time].
11. *Oksford's'kyi slovnyk anhliys'koyi movy, druhe vydannya, pid redaktsiyeyu Dzhona Simpsona ta Edmunda Vaynera, Clarendon Press*. (1989). [Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АГІЙ Ярослав Юрійович – кандидат економічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, інноваційно-методичного забезпечення освітнього та наукового процесів Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

МІСЯЙЛО Оксана Валеріївна – старший викладач кафедри економіки, підприємництва та торгівлі, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет».

Наукові інтереси: формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

AGIY Yaroslav Yuriyovych – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work, Innovative and Methodological Support of Educational and Scientific Processes of the Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: formation of professional competence of future managers.

MISYAYLO Oksana Valeriivna – Senior Lecturer at the Department of Economics, Entrepreneurship and Trade, State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University».

Circle of scientific interests: formation of professional competence of future managers.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2024 р.

УДК 821.82, 37.04: 316.61

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.075

ЗАВІТРЕНКО Долорес Жораївна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2005-4810>

e-mail: zavitrenkod@gmail.com

СНІСАРЕНКО Ірина Євгеніївна –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов

Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1045-9291>

e-mail: irynasnis72@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ

ЗАВІТРЕНКО Долорес Жораївна, СНІСАРЕНКО Ірина Євгеніївна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ

У статті розглянуто питання вивчення іноземної мови студентами з вадами зору та слуху. Розглядаються основні положення інклюзивної освіти у розрізі навчання англійської мови. Однією із ключових проблем навчання молодих людей з порушенням слухової та зорової функцій є формування навичок спілкування (вербальних та невербальних). Навчання словесного мовлення не лише рідної мови, але й англійської починається не з літер, а зі слів у системі зв'язного змістового контексту.

Ключові слова: викладання іноземних мов, аудіолінгвальний метод, інформаційно-комунікаційні технології, особливі освітні потреби, методи навчання, комунікативний підхід, студенти порушення слуху та зору.

ZAVITRENKO Dolores Zhoraivna, SNISARENKO Iryna Yevheniivna. PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH VISUAL AND HEARING IMPAIRMENT

The paper deals with the issue of foreign language learning by students with visual and hearing impairments. The main provisions of inclusive education in terms of teaching English are considered. One of the key problems of teaching young people with impaired auditory and visual functions is the formation of communication skills (verbal and non-verbal). Teaching to speak the native language as well as English begins not with letters, but with words in the system of a coherent content-context.

The meaningful context of the first words are gestures. This is not an easy task but knowledge of the language expands the educational opportunities of such people, allows them to become part of the global educational environment and feel socially adapted. It is emphasized that a person with disabilities may experience certain difficulties in the process of learning a foreign language, for example, related to the acquisition of new lexical units, grammatical and syntactic constructions, listening (difficulties of a phonemic nature make it impossible to differentiate similar sounds). Teaching a foreign language to students with health disorders is especially relevant today due to the fact that it is not so much important to give the student as much knowledge as possible, but to ensure his general cultural, personal and cognitive development, equipping him with important learning skills. It is emphasized that the presence of only one student with special educational needs in the group already requires special attention of the teacher, making various changes in the course of the educational process and applying appropriate approaches. It is emphasized it is better to introduce new material using visualization.

The specifics of the difficulties caused by impaired hearing and vision in the process of learning a foreign language are outlined. It was noted that during foreign language classes with students with special educational needs, the teacher prioritizes tasks for the development of thinking, memory, speech, and activation of cognitive activity. Using information and communication technologies, students with special educational needs learn a foreign language with pleasure and desire.

The use of game programs, watching video films, audio recordings helps to remember the material suggested by the teacher faster and easier. To teach a person with special educational needs a foreign language is a complex and long process. The paper states that the method of learning foreign languages is mainly based on visual perception and the use of an audiovisual approach. It is emphasized that in order to effectively teach foreign languages, teachers who work with students with serious visual impairments must have special professional knowledge, abilities and skills.

Keywords: *teaching foreign languages, audio-lingual method, information and communication technologies, special educational needs, teaching methods, communicative approach, students with impaired hearing and vision.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність цієї статті визначається відсутністю в Україні належної науково-методичної основи для організації навчання осіб з порушеннями слухового та зорового аналізаторів, а також кваліфікованих педагогів, які б володіли корекційними технологіями навчання зазначеної категорії здобувачів [2]. Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають перегляду та пошуку нових рішень, зокрема і щодо навчання іноземної мови на різних рівнях. Студенти з особливими освітніми потребами мають різні здібності і можливості, але всі бажають, щоб їхні відмінності поважали, щоб їх розуміли і цінували як викладачі, так й інші студенти.

Комунікативні мовні компетенції можна набувати і вдосконалювати протягом усього життя. Уміння розуміти і можливість практикувати іноземні мови з їх носіями є джерелом розвитку кожної особистості. Сучасні підходи, методи і засоби навчання іноземним мовам студентів із вадами зору ґрунтуються на

візуальності, графічних символах; проте зазначимо, що педагогічний дизайн в цій області дуже обмежений.

У сучасних умовах гуманізації освіти, її відкритості та вимог забезпечення усіх верств населення високим рівнем освіченості особлива увага звертається на організацію навчальної діяльності з особами, які мають особливі потреби. Як свідчить статистика, наведена у процесі проведення круглого столу в Головному управлінні освіти і науки Кропивницької ОДА, в Україні є 88 тис. осіб, які потребують не стільки корекції, скільки повноцінної освіти, реабілітації, логопедичної підтримки і тощо. В Україні близько 14 тис. 800 дітей з особливими потребами неохоплені жодними програмами. Тому в державі створюються сприятливі умови, які б могли допомогти особам з проблемами розвитку задовольнити їх освітні потреби, виходячи з реальних можливостей особистості та вимог суспільства. Однією із державних програм такого роду є Концепція державного стандарту спеціальної освіти осіб з особливими потребами [1].

Однією з ключових проблем навчання осіб з порушенням слухової та зорової функцій є формування навичок спілкування (вербальних та невербальних) і навчання словесному мовленню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль праць, спрямованих на дослідження особливостей інклюзивного навчання, пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з особами, які мають особливості психофізичного розвитку. Специфіку навчання іноземних мов осіб з особливими освітніми потребами відображено в наукових працях О. Казачінер (Казачінер, 2016: 276), І. Каминіна (Каминін, 2016), С. Чиж (Чиж), К. Шапочки (Шапочка, 2016: 136), Н. Щерби (Щерба, 2018: 20) та інших. Питання підготовки фахівців іноземних мов до навчання здобувачів з особливими освітніми потребами були предметом досліджень О. Волошиної, Н. Дмитренко (Волошина, 2016: 142), О. Казачінер (Казачінер, 2017: 124), К. Шапочки (Шапочка, 2014) та інших.

Метою статті є аналіз досвіду країн, у яких система навчання і виховання осіб з вадами слуху та зору перебуває на більш високому рівні, і чий досвід, на нашу думку, можуть виявитися корисними для розбудови вітчизняної системи корекційно-виховного впливу здобувачів з такими порушеннями, а також з'ясування особливостей створення інклюзивного освітнього середовища на заняттях іноземної мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта в Україні знаходиться на перехідному етапі становлення гуманістичної освітньої парадигми, теоретичні засади якої закладено відомими дослідниками і педагогами (Г. Сковорода, К. Ушинський, Ж. Руссо, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Мальваній та ін.). С. Гончаренко зазначав, що гуманізація освіти є центральною складовою нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворчої функції (Гончаренко, 1997). Гуманізація освіти означає повагу до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдарувань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів її самовизначення. Реалізація гуманістичної парадигми передбачає впровадження інклюзивної освіти. Упродовж останніх 20-ти років концепція «інклюзія», або «соціальна модель» розвивається в Україні, спрямовуючись на зміни в суспільстві таким чином, щоби воно забезпечувало рівну участь кожного грома-

дянина у здійсненні його/її прав і надавало йому/їй таку можливість (Софій, 2007). Серед зарубіжних авторів, роботи яких присвячені питанням навчання та виховання сліпоглухих осіб, зазначимо L. Alsop (2002), R. Blaha (1975), J. Bruner (1989), D. Chen (1998), P. Elliot, P. Freeman (2001), L. Jacobs (2002), C. K. Jensen (1979).

Варто зазначити, що за кордоном були розроблені програми «Реабілітація, що базується на безпосередньому оточенні» (ООН) і «Інклюжен» (США). Багато що свідчить про те, що в цілому соціальні стереотипи поведінки, відношення до інвалідів поступово еволюціонують, минаючи шлях від неувagi і відкидання до прийняття і визнання їх прав, достоїнства і корисності суспільству. По всій країні почали з'являтися суспільні організації і клуби для інвалідів [3].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних рис навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5].

Інклюзивне навчання висуває нові вимоги до викладача ВНЗ. Він повинен уміти визначити пріоритетні корекційні, навчальні, виховні завдання, напрями їх реалізації; розробити індивідуальний корекційно-компенсаторний план роботи для кожного студента; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб студентів; орієнтуватися на соціальний досвід, пізнавальні можливості кожного студента; розробити різноманітні прийоми та засоби для сприяння загальному розвитку студентів; створювати

умови для соціальної адаптації студентів з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок. Слушною є позиція С. Чиж щодо необхідності спрямування навчання іноземних мов учнями з особливими потребами на формування вмій мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність у її незмінних, природних формах (Чиж, 2017:149).

Цілком очевидним є той факт, що людина з обмеженими можливостями може відчувати певні труднощі в процесі вивчення іноземної мови, наприклад, труднощі із засвоєнням нових лексичних одиниць, граматичних та синтаксичних конструкцій, аудіюванням (труднощі фонематичного характеру унеможливають диференціацію схожих звуків). Але навчання іноземної мови студентів з порушеннями

здоров'я сьогодні є особливо актуальним через те, що в наш час не стільки важливо дати студенту якомога більший багаж знань, скільки забезпечити його загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток, озброїти важливим умінням вчитися. Навчити студента з особливими освітніми потребами іноземної мови – це складний і тривалий процес. Так слухачам із порушенням слуху, з розладом уваги й мовлення краще вводити новий матеріал, використовуючи наочність: кольорові малюнки, презентації, електронні завдання, невеликі схеми, опорні таблиці, тексти у вигляді коміксів. Для закріплення нової лексики можна використовувати різноманітні вправи: скласти слова з літер, вставити пропущені літери в слова, слова у речення. Домашнім завданням доцільно давати картки зі словами та пропонувати презентації для повторення вивченої на занятті лексики. Великим успіхом користуються різноманітні відео-уроки.

Сенсорні порушення вважаються нечастими розладами. Однак наявність лише одного такого студента в групі вже потребує особливої уваги викладача, внесення різноманітних змін у перебіг навчального процесу та застосування відповідних підходів. Втрата слуху, навіть у легкій формі, суттєво впливає на загальні здібності. Це спричиняє проблеми в навчанні, особливо під час виконання завдань, де потрібно багато читати й писати. Загальна категорія «порушення слуху» охоплює широкий діапазон: від часткової втрати слуху, що може лише заважати в гамірному середовищі, до глухоти, коли діти не можуть чути звуки, навіть якщо їх підсилюють (за допомогою слухових апаратів).

Потрібно зазначити, що у студентів з вадами слуху продуктивність мимовільного запам'ятовування вища ніж довільного, тому, навчаючи їх, слід, з одного боку, домагатись якомога більше повторень, а з іншого – використовувати різноманітні мнемонічні прийоми, зокрема такі, що спираються на наочність, передбачають заучування слів у реченнях та використання ігрових ситуацій тощо.

Письмова мова, незважаючи на труднощі, має для глухих деякі переваги над усною, оскільки вона не вимагає наявності слуху, а сприймається за допомогою зору. Найбільш важким для глухого є засвоєння граматичного устрою мови, правил словотвору, поєднання слів у речення/словосполучення.

При відстроеному відтворенні у студентів з проблемами слуху спостерігається тенденція ототожнення схожих об'єктів. При вивченні іноземної мови таким студентам необхідно використовувати завдання на вдосконалення пам'яті. Для цього слід забезпечувати повне

розуміння тексту, допомагати студентам з проблемами слуху опановувати прийоми довільного запам'ятовування: розбивати текст на частини, виділяти у ньому опорні смислові блоки, використовувати наочні засоби для запам'ятовування.

Студентам із порушеннями зору краще вводити новий матеріал на слух. Необхідно промовляти фрази декілька разів. Це може бути робота хором (разом із викладачем), а потім повторення за ним. Під час роботи з такими студентами можна використовувати аудіо-тексти, пісні, вірші англійською мовою. Таким чином, під час занять з іноземної мови зі студентами з особливими освітніми потребами у викладача на перше місце висувається завдання щодо розвитку мислення, пам'яті, мовлення, активізації пізнавальної діяльності.

Навчання словесному мовленню не лише рідної мови, але й англійської починається не з літер, а зі слів у системі зв'язного змістового контексту. Змістовим контекстом перших слів є жести. Словесне мовлення у дактильній формі є надбудовою над жестовим мовленням, що виникає всередині нього як його варіант, і надалі розвивається в окрему домінуючу форму мовлення. Перші дактильовані слова сприймаються як нові пальцеві жести, але складнішої конфігурації.

Соколянський стверджував, що першими дактильними словами при вивченні англійської мови мають бути обов'язково назви конкретних, добре знайомих предметів, тобто іменників. В американській тифлосурдопедагогіці перші жести, які демонструються позначають дії, оскільки за своєю природою жест має загально ситуативний характер і співвідноситься із ситуацією виконання діяльності загалом, у той час як першими дактильованими англійськими словами є назви конкретних предметів або дієслова у спонукальній формі.

Глобальне сприймання дактильованих англійських слів обумовлюється тим, що для сліпоглухої особи буква може набути значення лише як елемент значущого слова, а не сама по собі. Уявлення про букву ще у дитинстві формується після практичного оволодіння мовою. Коли дитина засвоїть кілька десятків англійських слів, які позначають конкретні предмети, її знайомлять із дактильним англійським алфавітом. Після вивчення алфавіту дитині можна давати будь-яке слово, поєднавши його з відповідним жестом та предметом. Після міцного засвоєння дактильного алфавіту дитину навчають рельєфно-крапковому шрифту Брайля, поєднуючи брайлівські літери з відомими дактилями, дактильовані англійські слова з табличками з написом шрифтом Брайля або великими друкованими літерами.

Основним доступним способом навчання слабозорих студентів є аудіювання. Аудіолінгвальний метод маніфестує розвиток комунікативної компетенції через формування комбінованої мовної навички слухання і говоріння на основі принципу усного випередження, з пріоритетом аудіювання і говоріння над іншими видами мовленнєвої діяльності.

Згідно з цим підходом, на заняттях потрібно слухати різні аудіозаписи. Це дозволить розширити словниковий запас, глибше пізнати мову іншого народу і його культуру. Його результативність полягає в створенні навчальних ситуацій, що викликають інтерес, захоплення у студентів.

Аудіолінгвальний метод фокусується на розмовних навичках і спрямований на поліпшення мовлення. Мета аудіолінгвального методу полягає в тому, щоб через лексику, граматичні шаблони і через діалоги дати студентам можливість швидко і точно реагувати на розмовну мову. Діалоги вивчаються за допомогою повторення.

Широкого поширення набув комунікативний метод як один із найбільш ефективних підходів у формуванні іншомовних умінь і навичок. Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови сліпими передбачає обмін інформацією, допомагає зрозуміти зміст навчання і дає можливість вивчати мову з її специфічними правилами, нормами і традиціями в спілкуванні. Такий метод навчання розширює оволодіння мовою в реальній сфері спілкування, а також підвищує інтерес студентів до вивчення іноземної мови.

Впровадження інклюзивної освіти в навчальне середовище передбачає максимальне врахування індивідуальних психологічних особливостей здобувачів з психофізичними вадами та створення сприятливих умов для повноцінного формування особистості, де кожен, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, зможе брати участь у життєдіяльності суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, вивчення іноземної мови у ВНЗ студентами з особливими освітніми потребами є складовою частиною їх професійного і особистісного розвитку. Проблеми, які виникають в процесі навчання, можуть бути вирішені на сучасному етапі за допомогою існуючих наочних і технічних засобів. Це, в свою чергу, створює педагогічні умови для компенсації і корекції, вирішуючи певні проблеми в процесі розвитку особистості.

Таким чином, для здійснення ефективного навчання іноземним мовам викладачі, які працюють зі студентами, що мають серйозні порушення зору, повинні володіти особливими професійними знаннями, вміннями і

навичками, які можна ідентифікувати так: знання про порушення зору; адаптований педагогічний підхід; адаптований навчальний матеріал.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у детальній розробці спеціальних навчальних програм відповідно до кожної окремої нозології та підготовці високо-кваліфікованих педагогічних працівників для роботи в освітньому середовищі в умовах інклюзії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Режим доступу: <http://www2.znz.edu.ua.net/storage/195.doc>
2. Глушенко К. О. З досвіду роботи зі сліпоглухими у реабілітаційному центрі Sense Scotland, м. Глазго, Шотландія. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. №9. С. 14–18.
3. Целок Д. В. Программа «Инклюжен»: Новая модель социализации инвалидов в учебных заведениях США. Дефектология. 1996. №5.
4. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. К. : Логос, 2000. 86 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К. : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

REFERENCES

1. *Kontsepsiya derzhavnoho standartu spetsial'noyi osvity ditey z osoblyvymy potrebamy*. [Concept of state special education standard of children with special needs].
2. Hlushenko, K. O. (2008). *Z dosvidu roboty zi slupohlukhymy u rehabilitatsynomu tsentri Sense Scotland, m. Hlazho, Shotlandiya*. [From the experience of working with the deaf in rehabilitation centre]. Kyiv.
3. Tselok, D. V. (1996). *Prohramma «Ynklyuzhen»: Novaya model' sotsyalyzatsyy ynvalydov v uchebnykh zavedenyakh SShA. Defektolohyya*. [Program 'Inclusion': New model of socialization of the disabled in educational institutions of the USA].
4. Ivanova, I. B. (2000). *Sotsialno-psykholohichni problemy ditey-invalidiv*. [Social and psychological problems of disabled children]. Kyiv.
5. Kolupayeva, A. A. (2009). *Inklyuzivna osvita: realiyi ta perspektyvy: Monohrafiya Alla Anatoliyivna Kolupayeva*. [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАВІТРЕНКО Долорес Жораївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центрально-українського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інклюзивний підхід при викладанні спеціальних методик.

СНІСАРЕНКО Ірина Євгеніївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: ефективні методи навчання англійської мови на неспеціальних факультетах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZAVITRENKO Dolores Zhorayivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Special Education of Volodymyr Vynichenko Central Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: an inclusive approach in teaching special methods.

SNISARENKO Iryna Yevgeniivna – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the Department of Foreign Languages of the Donetsk State University of Internal Affairs.

Circle of scientific interests: effective methods of teaching English at non-specialized faculties.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2024 р.

УДК 811.162.1'24'272:378.4(438.11)(045)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.080

КАПЕЛЮШНА Тетяна Вікторівна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5339-7118>
e-mail: t.kapeliushna@udpu.edu.ua

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ У ВАРШАВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ПОЛІТИКА ТА ПРАКТИКА

КАПЕЛЮШНА Тетяна Вікторівна. МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ У ВАРШАВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ПОЛІТИКА ТА ПРАКТИКА

У статті розглянуто підхід Варшавського університету до мовної підготовки та сертифікації, акцентовано на його комплексній системі, розробленій з метою забезпечення студентів необхідними мовними навичками для академічного та професійного успіху. У дослідженні підкреслюється роль Університетської ради з координації викладання іноземних мов та сертифікації мовної підготовки у формуванні політики мовної освіти, контролю сертифікаційних іспитів та встановленні критеріїв оцінювання

Ключові слова: мовна компетенція, сертифікація, стандарти, якість, англійська мова, Варшавський університет.

KAPELIUSHNA Tetiana Viktorivna. LANGUAGE PROFICIENCY AND CERTIFICATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW: POLICIES AND PRACTICES¹

The article examines the University of Warsaw's language proficiency and certification approach, focusing on its comprehensive framework designed to equip students with essential language skills for academic and professional success. The study highlights the role of the University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification in formulating language education policies, overseeing certification exams, and establishing assessment criteria. Regulation #156 mandates that first-cycle and long-cycle students attain at least a B2 level in a foreign language per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), aligning students' language competence with international standards.

The University System of Language Provision (USLP) coordinates language education across various departments, offering courses in 36 languages. The Internal Quality Assurance System, managed by the Centre for Foreign Language Teaching, promotes continuous improvement through systematic reviews, teacher training, and feedback mechanisms. Language education is supported by diverse course formats—including traditional, blended, and online options – allowing students to meet language requirements flexibly.

The study concludes that the University of Warsaw's structured language education and certification processes significantly enhance students' mobility and employability by validating their language skills through rigorous standards. This commitment to quality underscores the institution's dedication to preparing students for the globalized academic and professional landscape.

Keywords: language proficiency, certification, standards, quality, English language, University of Warsaw.

¹ This publication was prepared as a result of a research internship at the University of Warsaw, Faculty of Artes Liberales, with the support of the Polish National Agency for Academic Exchange (NAWA). Special thanks are extended to Professor Hieronim Grala, Doctor of Sciences, for his guidance and support throughout the research and to Arkadiusz Misiak, Coordinator of the University System of Language Provision, for providing essential statistical data.

Introduction. The Rector of the University of Warsaw, in recognition of the crucial role of language proficiency in academic and professional success, appoints the University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification [6] for a four-year tenure. This council, composed of esteemed members from various language teaching units within the University, holds the responsibility of formulating and executing the University's language policy. They also oversee the language proficiency certification process, which includes developing the written exams, selecting materials for the oral exams, agreeing on the assessment criteria, and training test developers and examiners. The University Council's role is pivotal in maintaining the overall standard of language education provided by the University, including the development of curricula and coordination of the offer of language courses each academic year.

As per Regulation No 156 issued by the Rector of the University of Warsaw on December 22, 2021, about the organizational guidelines for teaching and certifying foreign languages at the University, successful completion of first-cycle studies and long-cycle studies necessitates proficiency in one foreign language at the B2 level or higher, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This requirement, while challenging, offers students flexibility in how they can meet it. They can choose to pass a Certificate exam administered by the University of Warsaw or present an external language certificate recognized by the University as meeting the criteria outlined in Resolution 8 of the Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification, dated September 23, 2022.

Main text. The University System of Language Provision (USLP) ensures the organisation of foreign language teaching and learning, i.e., the acquisition of language and intercultural competencies in compliance with the CEFR standards, which form the basis of the language proficiency certification process.

On the grounds of Ordinance, No 156 of the Rector of the University of Warsaw of December 22 2021, language courses are organised by:

CKNJOiEE

Institute of Western and Southern Slavic Studies

Centre for Foreign Language Teaching

The School of Eastern Languages

Faculty of Modern Languages

The University of Warsaw offers language classes and certificate exams in 36 languages, covering all world language families, at five proficiency levels as per the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment.

University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification is governed by legal documents [4] (Ordinances of the Rector and Resolutions of the Senate of the University of Warsaw). These documents collectively establish the framework for foreign language education and certification at the University of Warsaw, detailing the procedures, amendments, and standards required for language proficiency certification.

For example, Resolution, No 11 (September 30, 2022) of The Rector of The University of Warsaw specifies the fees for taking the foreign language certification examination for individuals from outside the University of Warsaw and the issuance of language proficiency certificates (The amount of the payment for taking the foreign language certification examination foreign language for persons from outside the University of Warsaw is PLN 450. The amount of the fee for issuing a language proficiency certificate is PLN 50).

Resolution, No 8 (September 23, 2022) of the University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification recognizes certificates issued by third-party institutions confirming the level of language proficiency.

Third-party certificates recognised at the University of Warsaw (English)

B2 level Certificate name C1 level Certificate name C2 level Certificate name Certification institution

ENGLISH

B2 First (score: 160- 179; grade: B or C)

C1 Advanced (score: 160-179, grade: B2 Level) C1 First (score: 180- 199; grade: B or C)

B2 First (score: 180- 190; grade: A)

C2 Advanced (score: 180-199, grade: C1 Level) C2 Advanced (score: 200-220, grade: A, B or C)

C1 Advanced (score: 200-210, grade: A) Cambridge Assessment English

International English Language Testing System (IELTS), Academic and General Training, level 5,5-6,5 International English Language Testing System (IELTS), Academic and General Training, level 7-8 International English Language Testing System (IELTS), Academic and General Training, level 8,5-9 British Council, Cambridge Assessment English, IDP: IELTS Australia

Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT-Æ), score: 72-94 points Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT-Æ), score: 95-113 points Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT-Æ), score: 114-120 points Educational Testing Service, Princeton, USA

Resolution, No 103 of the Senate of the University of Warsaw (November 17 2021) outlines the rules for conducting language courses and delivering foreign language exams at the

University of Warsaw (general provisions, rules for conducting language courses, rules for delivering foreign language exams, coordination council for foreign languages teaching and language proficiency certification). The document emphasises the Duties of the Coordination Council, which shall include, but not be limited to, preparing the consolidated framework curriculum for language courses in cooperation with the units conducting language courses; coordinating the approval of the annual offer of language courses; coordinating the approval of the annual offer of language courses; coordinating and monitoring the course of certification exams; determining the requirement standards and evaluation criteria for the certification exams; awarding language proficiency certificates; etc.

At the University of Warsaw, a «Language Course Tokens» system exists. (LEK & LEK2).

First-cycle students are entitled to 240 [LEK] language course tokens, while third-cycle students receive 120 [LEK] tokens. Second-cycle students are allocated 30 [LEK2] tokens specifically for studying a language at the B2+ level. One token equates to one class hour in a chosen foreign language.

Rest assured, the language course token system is designed to be fair and transparent. Language course tokens allow students to register for language courses. After exhausting their allocated tokens, students may still register for additional courses at their own expense. This ensures that everyone has an equal opportunity to enhance their language skills.

These tokens have monetary value and affect the University's finances. Each registration using these tokens results in the University transferring funds to the relevant language teaching units as per Senate Resolution.

Students who have used their allocated tokens may continue their language education by paying a course fee (1178,40 PLN per semester).

According to the University of Warsaw's Study Regulations, students enrolled in a course must complete it. They can cancel their registration during the open registration period or withdraw later. Cancelling returns the unused tokens to the student's account, while withdrawing forfeits the tokens, considering them used.

Students must register online through the token registration system to participate in language courses offered by authorized UW units. Students who are proficient in a language and meet the requirements can take a language exam without enrolling in a language course. They may or may not use their tokens to learn another language.

The University System of Language Provision (USLP) offers courses at the following levels: Beginner Level (A1), Elementary level (A2), Intermediate level (B1), Upper-intermediate level

(B2), Advanced level (C1), Very advanced (proficiency) level (C2).

Students who want to register for the first time for a language course in English (French, Spanish, German, Russian, Italian) at B1 level or above must first take an online placement test in the given language. Students wanting to enrol for other language courses do not need a placement test. The placement test consists of the following two sections: Part 1 - Understanding a written text; Part 2 - Use of Language, i.e., ability to react in everyday situations, knowledge of grammar, and vocabulary. The test comprises 70 questions, each valued at 1 point, allowing for a maximum score of 70 points.

The purpose of the test is to ensure that students select a course of appropriate difficulty for their proficiency level from the courses offered by the University. The Digital Competence Centre administers the placement tests. To access the tests, students need to log in using the required information. Test-takers have 60 minutes to complete them in one session. The test's reliability hinges on students working autonomously without reference aids. After completing the test, students should compare their scores with the table of test bands and course-level suggestions.

The curricula framework for language courses [2] is based on the Common European Framework of Reference (CEFR) language proficiency levels, as initially published in English and French in 2001 (reception, production, interaction), and the 2020 updated version, which expands on aspects such as the notion of mediation. Detailed syllabuses and teaching materials used in foreign language courses at the University of Warsaw are also focused on CEFR.

According to the Common Reference Levels: global scale for language proficiency at A2 (basic user), B1 & B2 (independent user), C1 & C2 (proficient user) levels based on the European System of Language Education (2003).

For example, «Proficient User C2 Level» requires:

1. Reception

Listening: Has no difficulty in understanding any spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast native speed.

Reading: Can understand and interpret critically virtually all forms of the written language, including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit and explicit meaning.

2. Production

Oral: Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech with an effective logical structure, which helps the recipient to notice and remember significant points.

Writing: I can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure that helps the reader find significant points.

3. Interaction

Spoken: Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with an awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. It can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.

Written: Can express themselves with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.

4. Mediation

Can mediate effectively and naturally, taking on different roles according to the needs of the people and situation involved, identifying nuances and undercurrents and guiding a sensitive or delicate discussion. Can explain in clear, fluent, well-structured language the way facts and arguments are presented, conveying evaluative aspects and most nuances precisely and pointing out sociocultural implications (e.g. use of register, understatement, irony and sarcasm) [3].

Course descriptions posted on the Token Registration website include information on the target level, profile, learning outcomes, schedule, location, number of hours, number of ECTS points, scope of topics, textbook, etc. [5].

The way language courses are conducted:

Traditional language courses (120 teaching hours): All classes are held in the classroom. These are usually year-long courses (120 teaching hours per year).

Semi-online language courses (120 teaching hours): Half of the classes for semi-online language courses are conducted in the classroom, and the other half on the MOODLE online platform. Usually, these are year-long courses (120 teaching hours per year).

E-courses: These are semester-long courses consisting of 14 hours of classroom work and 46 hours of work on the CKC platform (Centrum Kompetencji Cyfrowych/ Digital Competence Center).

Fully online language courses: These are semester-long courses consisting of 60 teaching hours online.

Centre for Foreign Language Teaching [1] offers English language courses in various fields, including general, business, and legal.

During winter and summer breaks, the Centre for Foreign Language Teaching offers intensive language courses for students and those outside the University of Warsaw to participate in 30-hour- or 60-hour intensive courses. Upon completion, UW students can earn credit points and ECTS credits.

After completing the language course, students can take an exam. There are three examination sections (Autumn examination section, Summer examination section and Winter resit examination section). Students who pass the Examination in Language Proficiency at the required level will be awarded a University of Warsaw Certificate. To obtain a Certificate in Language Proficiency, students need to attain 60% on both the written test and the oral test, with the final grade being the combined total of both components.

Such a certificate verifies:

- the student's proficiency and ability to use the language at a basic level in typical everyday situations (A2);
- the student's proficiency and ability to use the language in typical professional and social contexts (work, study, travel, etc.) (B1);
- the student's proficiency and ability to use the language in typical everyday, academic and work contexts (B2);
- verifies the student's proficiency and ability to use the language effectively in social, academic and work contexts, enabling academic and occupational mobility (C1);
- The student's very high level of proficiency and ability to use the language effortlessly and effectively in all social, academic, and work contexts enable academic and occupational mobility (C2).

All certificate exams consist of two components: written and oral examinations. The duration of the written exam depends on the level of English (B1-120 min., B2-180 min., C1-195 min., C2-195 min.). Within the main languages offered (French, German, Italian, Polish as a foreign language, Russian, and Spanish), options also encompass English, Business English, and Legal English. Moreover, students can choose other languages, such as Albanian, Arabic, Azerbaijani, Belarusian, Chinese, Croatian, Czech, Dutch, Hungarian, Japanese, Korean, Persian, Norwegian, Portuguese and others. Sample exams for 30 different languages with different levels are given on the website.

Before the exam, students can thoroughly familiarize themselves with the details of the *written test* (test tasks, assignment grading, language competencies).

For example, the C2 level written test includes listening comprehension, reading comprehension, using correct lexical and grammatical forms and structures, error correction, and writing. The amount of marks for each correct answer and zero marks for incorrect answers or questions that are not attempted are mentioned.

Two examiners assess the writing of an opinion or argumentative essay, comprising 300-350 words, based on a predefined rating scale and evaluate the following features: relevance of

argument, topic development, organisation, stylistic appropriacy, grammatical accuracy and lexical choices, correct spelling and punctuation.

Before the exam, students can familiarize themselves with the outline of an *oral test* at a necessary level in detail (task type, assessment criteria, language competencies).

For example, C2 level candidates were assessed by two examiners for 15 minutes based on the following scoring criteria: pronunciation, fluency, grammatical accuracy, lexical & stylistic appropriacy, and interactional competence. Language competencies require fluent and accurate communication in all situations, appropriate and wide-ranging use of lexis, excellent interactional skills, and the ability to discuss an extensive range of topics using a suitable register for the situation. In the assessed part of the test, which spans 10-12 minutes, candidates undertake an extended response prompted by a randomly drawn slogan, followed by a brief presentation and subsequent discussion led by the examiner, exploring broader themes.

The number of teachers providing English courses within the University System of Language Provision was 62 in the 2023/2024 academic year.

The number of students participating in English courses within the University System of Language Provision is notable in the 2023/2024 academic year. A total of 362 students are enrolled in fully online language courses, while 4018 students are taking part in traditional language classes and blended courses. It demonstrates a significant engagement in online and offline English language learning modes at the institution.

In the 2022/2023 academic year, 3360 students passed the English language certification exam, with specific breakdowns: B1: 35 students, B2: 2925 students, C1: 379 students, and C2: 21 students.

English teachers utilize a variety of interaction types, including individual, pair and group work, class debates, individual presentations, peer review, teaching games, and both class-teacher and individual student-teacher interactions to create a dynamic and inclusive learning environment.

The assessment and grading structure for English language courses within the University System of Language Provision varies depending on the mode of instruction yet consistently emphasizes a comprehensive evaluation approach across all formats.

For stationary courses, where 100% of teaching occurs in the classroom, the final grade is derived from classroom attendance and activity (25%), test results, partial tests, homework (25%), and final test results (50%). Achieving a minimum score in all categories is mandatory for course completion, with a grading scale ranging from 3 (60-70%) to 5! (99-100%).

Blended courses, with 50% classroom and 50% online instruction, assess students based on obligatory activities on the Moodle platform (40%), a final test (30%), and classroom attendance and performance (30%). A minimum of 60% in the Moodle component is required for course completion, and the same grading scale applies as in stationary courses.

E-courses, comprising 25% classroom and 75% online learning, require a minimum of 60% in the online component and attendance to qualify for the final test. The final grade includes the internet platform score (55%), final test result (30%), and classroom attendance and activity (15%). The grading scale remains consistent with other course formats.

Online language courses such as 'Language of Meetings and Conferences', 'Writing Abstracts in English', and 'Effective Communication in Business' evaluate students based on the Internet platform score (70%) and the final test result (30%). A minimum of 60% is required in both components for course completion. The grading scale follows the same criteria as other courses.

All courses provide students with 2 ECTS points upon completing the 60-hour curriculum, ensuring a standardized credit system across different instructional formats.

The University System of Language Provision employs a comprehensive and standardized assessment structure across various course formats-stationary, blended, e-courses, and online-ensuring that student's final grades are based on a balanced mix of attendance, participation, tests, and online activities. Additionally, 2 ECTS points are awarded upon successful completion of each 60-hour course.

Teachers demonstrate their adaptability and resourcefulness by utilizing a range of communication tools, including e-mail, electronic platforms (MOODLE), Viber, Telegram, Facebook, and Skype. These tools ensure effective and flexible communication, adapting to the needs of the students and the learning environment.

Various types of interaction are used in the classroom, including individual, pair, and group work, class debates, individual presentations, peer review, and educational games, to create a dynamic and inclusive learning environment. English language learning is based on a communicative approach, which aims to develop the ability to communicate effectively in real-life speech situations.

Documents regulating the study of foreign languages (English) at the University of Warsaw include:

The Statute of the University of Warsaw outlines the University's general regulations and organizational structure, including language education policies.

Regulations of the University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification provide specific guidelines for language courses and certification processes.

Course syllabi and descriptions are available through the University's course registration system, which details each language course's objectives, content, and evaluation methods.

At the University of Warsaw, the Centre for Foreign Language Teaching has implemented an Internal Quality Assurance System [3] designed to ensure and enhance the quality of education. This system is firmly rooted in a comprehensive legal framework that includes the amended Law on Higher Education, relevant executive regulations, and University-specific regulations. It also benefits from establishing the Quality Assurance Committee and various specialized teams.

Guided by the principles outlined in Rector's Order No. 76, this system emphasizes conscious action and continuous improvement. The primary goal is to co-create high-quality education and foster a pervasive culture of quality within the Centre. The Centre's Directors oversee the system's proper functioning in collaboration with the University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Certification.

The system's areas of focus are multifaceted. Internal monitoring and review ensure that framework language courses and learning outcomes are regularly evaluated and updated. Efforts to improve quality focus on the teaching process, teacher motivation, and the verification of learning outcomes. Resource management is addressed by maintaining up-to-date classroom equipment and library resources. The educational offer is continually adapted to meet student demand and faculty needs. Internal documentation related to teaching and learning processes is regularly updated to reflect current practices. Promoting the Centre's activities within the academic community is also a key focus.

To implement this system, the Centre conducts periodic reviews every two years to update teaching programs and learning outcomes. The quality of teaching is maintained through open competitions for teaching positions, classroom observations, professional development initiatives, and student surveys. Teacher motivation is fostered through competitions, awards, and financial support for professional development. Learning outcomes verification involves standard measurement methods, final test models, and teacher involvement in certification exams. Student motivation is achieved through clear course passing criteria, modern teaching techniques, and extracurricular cultural activities. Resource management involves modernizing classroom equipment and updating library resources. The educational offer is updated based

on student demand analysis and collaborations for diverse course offerings. Regular internal audits ensure documentation remains current. Promotion activities include organizing Open Days, demonstration lessons, and participation in methodological conferences.

This comprehensive quality assurance system aligns with the University of Warsaw's broader quality assurance framework. It aims to fulfil the Centre's mission and strategic goals by fostering a culture of quality through continuous improvement, shared responsibility, and coordinated decision-making.

Conclusions. The University of Warsaw's comprehensive language proficiency framework underscores its strong commitment to enhancing students' academic and professional prospects through robust language education and certification processes. The University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification plays a pivotal role in this framework by standardizing and maintaining the quality of language education, formulating policies, developing exams, and setting assessment criteria. The Internal Quality Assurance System at the Centre for Foreign Language Teaching supports continuous improvement through regular reviews, teacher development programs, and student feedback mechanisms, ensuring the ongoing enhancement of language education quality.

Regulation No 156 at the University of Warsaw sets a clear standard for language proficiency. It emphasizes the importance of achieving at least a B2 level in a foreign language for students completing first-cycle and long-cycle studies, aligning with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This requirement ensures that graduates possess the essential language skills necessary for their professional and academic endeavours.

Overall, the University of Warsaw's language proficiency and certification framework not only equips students with vital language skills but also ensures these skills are recognized through rigorous and standardized certification processes.

REFERENCES

1. Centre for Foreign Language Teaching. URL: https://szjo.uw.edu.pl/?page_id=3588&lang=en
2. Curricula framework for language courses. URL: <https://jezyki.obce.uw.edu.pl/en/curricula-framework-for-language-courses/>
3. Internal Quality Assurance System (Centre for Foreign Language Teaching). URL: https://szjo.uw.edu.pl/?page_id=3623&lang=en
4. Legal acts. URL: <https://jezyki.obce.uw.edu.pl/akty-prawne/>
5. Token Registration Service. URL: <https://rejestracja.usos.uw.edu.pl/index.php?item=0>

6. University Council for the Coordination of Foreign Language Teaching and Language Proficiency Certification. URL: <https://jezyki.obce.uw.edu.pl/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КАПЕЛЮШНА Тетяна Вікторівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KAPELIUSHNA Tetiana Viktorivna – PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of English Language and Methodology of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: English Methodology, Comparative Education.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2024 р.

УДК: 378.018.8:373.5.011-051:91]:37.015.31-043.83]:303.1](045);

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.086

КОСТОЛОВИЧ Марія Ігорівна –

докторантка Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-2119-6237>

e-mail: kostolovychm@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

КОСТОЛОВИЧ Марія Ігорівна. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито теоретичні аспекти проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії. Встановлено, що проблема досвіду творчої діяльності та підходів до формування його змісту є багатоаспектною. Розглянуто різні погляди на ключові поняття дослідження: «творчість», «досвід», «творча діяльність», «досвід творчої діяльності».

Ключові слова: теоретичні аспекти, формування, досвід, творчість, творча діяльність, досвід творчої діяльності, інноваційні технології, майбутні учителі географії.

KOSTOLOVYCH Maria Igorivna. THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING THE EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

The article reveals the theoretical aspects of the problem of forming the experience of creative activity of future geography teachers. It was established that the problem of the experience of creative activity and approaches to the formation of its content is multifaceted. Different views on the key concepts of research: «creativity», «experience», «creative activity», «experience of creative activity» are considered.

It has been established that creativity has personal and procedural aspects, presupposes the presence of the subject's abilities, motives, knowledge, and skills, thanks to which a product is created that is characterized by novelty, originality, and uniqueness. It has been proven that creative activity is the most important mechanism of personal development, in which the level of creativity can be an indicator of personal development as a whole.

The relationship between creativity and experience is revealed. It has been established that individual experience is specific in relation to the individual who carries out creative activity. It has been proven that the components of the individual experience of creative activity of future geography teachers should correspond to the levels of organization of creative thinking. It was established that the presence (or lack) of such experience can be judged by the level of formation of the acquirer's skills to perform problematic and creative tasks. A comparative analysis of various approaches to the study of the problem of the experience of creative activity of the acquirers was carried out, which allowed to consider it as a complex entity consisting of separate components: procedural (skills), personal and reflective.

The necessity of updating the methods, means and forms of the organization of education based on the introduction of innovative technologies, a significant part of which has opportunities for forming

experience in creative activity, has been established. The significance of developmental learning technologies, person-oriented, game and information technologies for training a future geography teacher is revealed. It has been established that in the teaching methodology of geography, the most important of them is problem-based learning, which is considered from different positions, such as: a new type of learning, a learning method, an approach or principle of learning, a new didactic technology.

Keywords: *theoretical aspects, formation, experience, creativity, creative activity, experience of creative activity, innovative technologies, future teachers of geography.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії пов'язана з одним із завдань освіти, яке полягає в необхідності створення умов для розвитку творчої активної особистості, здатної адаптуватися і самореалізуватися в суспільстві ХХІ століття – суспільстві стрімких соціально-економічних та інформаційних змін. У зв'язку з цим зростає потреба у розробці можливих шляхів формування у майбутніх учителів досвіду творчої діяльності як основи їхнього самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням різних аспектів досвіду формування творчості, зокрема у майбутніх учителів географії займалися відомі вчені: М. Адобовська [1], В. Носаченко [3], Л. Покась [4], Е. Салейчук [5] та ін.

Не є винятком і дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географів, у її дослідженні накопичено значний матеріал для реалізації мети формування досвіду їх творчої діяльності. Вагому роль у розв'язанні питання здійснення творчої діяльності здобувачів відіграють роботи Л. Донченко [2], О. Чубрей [6], Л. Шиловой [8] та ін.

За всієї безперечної теоретичної та практичної значущості досліджень вищезгаданих авторів ряд аспектів формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії ще не отримали достатнього висвітлення. Відтак, дослідження вищезадекларованої проблеми потребує розкриття можливостей використання засобів педагогічних інновацій (прийомів, стратегій реалізації технологій, інформаційних навчальних засобів, освітніх Інтернет-ресурсів), що у поєднанні з класичним інструментарієм їх підготовки забезпечить створення варіативного освітнього середовища, яке дозволить залучити здобувачів до творчої, самостійно мотивованої діяльності та здійснити підготовку до творчої професійної діяльності.

Метою статті є розкриття теоретичних аспектів проблеми формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема досвіду творчої діяльності та підходів до формування її змісту є багатоаспектною. Незважаючи на накопичений

значний матеріал для дослідження означеного питання, на сьогодні немає єдиного погляду на визначення поняття «досвід творчої діяльності».

Для того, щоб визначити сутність поняття, структуру та рівні цього компонента змісту географічної освіти, проведено аналіз наукової літератури з позиції системного та міждисциплінарного підходу, у процесі якого розглянуто різні погляди на ключові поняття дослідження: «творчість», «досвід», «творча діяльність», «досвід творчої діяльності».

Багатогранність поняття творчості відображено у різних визначеннях. З погляду Л. Донченко, поняття «творчість», містить два аспекти. Творчість – це діяльність зі створення продукту, отримання нового результату, а також процес досягнення результату [2, с. 114].

Творча діяльність, у дослідженні Е. Салейчук характеризується як діяльність, у процесі якої виробляються нові методи та прийоми діяльності. У різних видах цієї діяльності певне значення має вся система розумових операцій: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, опис, порівняння, систематизація, причинне пояснення [5, с. 116].

Узагальнюючи погляди дослідників, Л. Шилова виділяє такі особливості творчості: творчість – мимоволі, ірраціонально не піддається (у момент творчого акту) регуляції свідомістю. Її механізм – взаємодія активного домінуючого несвідомого з пасивною (рецептивною) субдомінантною свідомістю [8, с. 12].

Науковець Л. Шилова висунула таку тезу: в основі творчості лежить наслідування. Щоб творити, людина має включитися у свідому діяльність, засвоїти її нормативну основу. Щоб творити, потрібно засвоїти способи творчості, вийти на новий рівень оволодіння культурою. Щоб включитися в діяльність з перетворення людської культури, людина повинна опанувати способи творчої поведінки через наслідування іншого [8, с. 13].

У дослідженнях М. Адобовської виявлено такі етапи оволодіння творчою діяльністю: етап наслідування основних способів творчої діяльності; етап наслідування за зразком; власне творчий етап пов'язаний зі звільненням від ідентифікації з особистістю за зразком, зниженням наслідувальних дій та зростанням творчих [1, с. 68].

Результати досліджень підтверджують те, що творчість починається з засвоєння творчих прийомів. Різноманітність визначень підтверджує той факт, що творчість – складний об'єкт дослідження.

Думки дослідників єдині в тому, що творчість має особистісний і процесуальний аспекти, передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Суттєва ознака, без якої немає творчості – це «новизна», для навчальної творчості вона може бути суб'єктивною, іноді об'єктивною.

Крім цього, аналіз наукових праць показав, що вчені розглядають творчу діяльність як найважливіший механізм розвитку особистості, за якої рівень розвитку творчості може бути показником її розвитку в цілому.

Творчість у нашому дослідженні пов'язана із поняттям «досвід». Загальноприйнятим є визначення досвіду як заснованої на практиці чуттєво-емпіричної форми пізнання дійсності. Проте, таке вузьке формулювання виключає зі змісту цього поняття ті форми досвіду, які лежать в основі поняттєвого знання, ефектів інтуїції.

Досить часто досвід зводиться лише до знань, умінь і навичок та сприймається як щось відстале, пасивне, що лежить в основі репродуктивної інтелектуальної активності. Проти такої інтерпретації виступає В. Носаченко, зазначивши, що на рівні сучасних інноваційних уявлень досвід людини перестає виступати як другорядний компонент інтелекту, але швидше стає його провідним компонентом, потенційним резервуаром нових операційних і предметних знань, що найчастіше спливають у складних умовах діяльності у вигляді неінструментальних сигнальних та інтуїтивних механізмів [3, с. 145].

Численні докази того, що досвід відіграє активну роль в організації пізнавальної взаємодії суб'єкта зі світом, показані у дослідженнях явища «перенесення досвіду». Факти свідчать, що досвід може бути і позитивним, і негативним впливом на інтелектуальну діяльність. Прикладами позитивного перенесення є підвищення швидкості та продуктивності розв'язання завдань під впливом раніше засвоєного досвіду, феномен «миттєвого інсайту» [3, с. 146], здатність мислити за аналогією, будувати метафори тощо. Типовими прикладами негативного перенесення можуть бути різні прояви ригідності як суб'єктивної проблеми зміни методу інтелектуальної діяльності, стереотипність суджень.

Має місце ототожнення досвіду лише з минулим («слідами пам'яті»). На думку Л. Покась, яка розглядала поняття ментального

(розумового) досвіду як носія властивостей інтелекту, досвід є фіксованою (те, що людина засвоїла у минулому), оперативною (те, що відбувається в ментальному досвіді людини в сьогоденні) і потенційною формами досвіду (те, що з'явиться в її ментальному досвіді як новоутворення в майбутньому) [4, с. 67].

Феномен досвіду є ключовою ланкою «зв'язку часів» усередині суб'єкта, про що було сказано Л. Покась [4]. Саме специфічний стан досвіду виявляється моментом суттєвого зв'язку минулого з сьогоденням; моментом необхідності минулого та необхідності його місця в лінії безперервного розвитку, моментом творчої дієвості минулого та моментом зв'язку минулого та сьогодення з необхідним майбутнім.

Вивченням питань формування творчої активності особистості займалися вітчизняні вчені М. Адобовська [1], В. Носаченко [3], Е. Салейчук [5] та ін.

У дисертаційному дослідженні М. Адобовської підтверджуються думки багатьох вчених у тому, що творча діяльність є засобом творчого саморозвитку здобувачів і виникає на основі наслідування вихідного зразка, розвивається з послідовним зменшенням питомої ваги наслідувального компонента та одночасним зростанням компонента креативного. Автор виділила рівні творчого саморозвитку учнів на основі таких якісних показників як характер творчого задуму, адекватність самооцінка, ступінь самостійності у виконанні творчого завдання [1].

Дослідник Е. Салейчук вважає, що творча діяльність – це вищий рівень розвитку людської здатності до застосування раніше засвоєної інформації шляхом її перетворення, вдосконалення та створення логічних пропозицій [5, с. 117].

У наукових дослідженнях, що розглядають проблему формування досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії, зустрічаються такі поняття, як: формування досвіду творчої діяльності – застосування знань і умінь у новій ситуації [3]; дії різного характеру (порівняння, узагальнення, класифікації тощо) [5]. У своїй роботі Л. Шилова пов'язує зміст досвіду творчої діяльності, що формується під час навчання географії, з творчими прийомами: самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію, бачення проблеми в знайомій ситуації, самостійне комбінування відомих способів діяльності в нові, побудова принципово нового способу вирішення [8, с. 14].

У дослідженні, присвяченому розвитку творчої діяльності учнів в умовах колективної роботи щодо економічної та соціальної географії світу, О. Яроменко в результаті аналізу праць різних авторів виявила систему

таких ознак, характерних для навчально-творчої діяльності: 1) спрямованість на розв'язання нових завдань; 2) зв'язок зі створенням орієнтовної основи діяльності, необхідної для пошуку учнем знань; 3) невизначена можливість для учня вироблення нових знань та способів рішень; 4) опора на наявні знання і тому творчої діяльності передують репродуктивна; 5) стійкість, тобто потреба у творчості будь-коли задовольняється [9, с. 176].

Науковець О. Чубрей наводить таке визначення поняття «досвід творчої діяльності» – це духовний продукт, що передбачає єдність теоретичних знань (реалізованих у різних видах діяльності), умінь і способів пошуку нових проблем та шляхів їх практичного вирішення, що веде до позитивного перетворення особистості, її ставлення до навколишнього світу [7, с. 32].

Дослідник Л. Донченко, спираючись на зміст програм з географії у складі досвіду творчої діяльності виділяє вміння здійснювати самостійне перенесення змісту матеріалу у нову ситуацію; усвідомлювати приховане протиріччя у проблемах; висувати гіпотези; характеризувати результати роботи у вибраній формі (логічні схеми, реферат тощо); прогнозувати соціально-економічні процеси на основі міжпредметних зв'язків; здійснювати багатоваріантні рішення поставленої проблеми; орієнтуватися на вибір творчих завдань; формулювати висновки, відстоювати свої погляди у ситуації дискусії [2, с. 115].

Вищезазначені міркування у підготовці майбутнього вчителя географії відображають лише діяльнісний компонент досвіду творчої діяльності особистості (уміння, навички та їх застосування у нестандартних ситуаціях, «творчі процедури»). Проте відповідно до уявлень сучасної особистісно-орієнтованої гуманістичної парадигми освіти у процесі підготовки необхідне формування у кожного здобувача індивідуального досвіду творчої діяльності, що неможливо без урахування їх мотивів, потреб та інтересів, які становлять особистісний компонент творчості. На нашу думку, індивідуальний досвід завжди специфічний стосовно особистості, яка здійснює творчу діяльність. Поряд з особистісним, предметним та операційним рівнями, відповідно до яких розвивається мислення у процес творчості, наявний і рефлексивний рівень. Рефлексія характеризується здатністю до осмислення та переосмислення, виступає як системотворчий чинник у процесі творчої діяльності та саморозвитку. Відтак, компоненти індивідуального досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії повинні відповідати всім вище перерахованим рівням організації мислення.

Виділені рівні творчості здобувачів відображають усі компоненти творчого процесу відповідно: процесуальний чи діяльнісний, особистісний, рефлексивний. Проте, на нашу думку, характеристика цих рівнів має достатньо узагальнений характер. Наприклад, не обов'язковий той факт, що у здобувача з низьким рівнем оволодіння творчою діяльністю «аморфний» інтерес до навчання. Якщо на занятті створюється ситуація успіху всім, то здобувачі із задоволенням вивчають географічні дисципліни, але за розвитком інтелектуальних здібностей вони здатні вирішувати лише типові завдання.

Отже, на основі аналізу вищесказаного можна стверджувати, що питання про сутність поняття, структуру та рівні індивідуального досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії, який може бути сформований у процесі їх підготовки, залишається відкритим. Вважається, що про наявність (або відсутність) такого досвіду можна стверджувати за рівнем сформованості умінь здобувача виконувати проблемні та творчі завдання, що є процесуальним компонентом досвіду творчої діяльності, особистісний і рефлексивний рівні не враховуються. Крім цього, чітко визначено критерій лише проблемних завдань – наявність протиріччя між наявними та набутими знаннями. Ознаки творчих завдань остаточно не визначено, у науковій літературі вони ототожнюються з проблемними.

Порівняльний аналіз різних підходів до дослідження проблеми досвіду творчої діяльності здобувачів дозволяє розглядати його як складне утворення, що складається з окремих компонентів: процесуального (умінь), особистісного та рефлексивного.

Частина дослідників схиляється до того, що формування досвіду творчої діяльності реалізується через формування різних умінь, навчання «прийомам навчальної роботи», «способам творчості», «творчим процедурам» (М. Адобовська [1], В. Носаченко [3], Л. Покась [4], Е. Салейчук [5], О. Чубрей [6] та ін.).

Якщо розглядати засоби формування досвіду творчої діяльності, то, починаючи з 70-80 років XX століття, у методиці навчання географії найголовнішим є проблемне навчання, яке розглядається із різних позицій, як: новий тип навчання, метод навчання, підхід чи принцип навчання, нова дидактична технологія. Проте загальним для цих позицій є те, що в межах підготовки майбутні учителі географії систематично залучаються до вирішення проблемних ситуацій. Проблемне навчання реалізується за допомогою різних методів: проблемного викладу, частково-пошукового та дослідницького для виконання творчих завдань.

На сучасному етапі реформування освіти виникла необхідність оновлення методів, засобів і форм організації навчання, у зв'язку з цим у підготовку майбутніх учителів географії стали впроваджуватися інноваційні технології, значна частина з яких має можливості для формування у них досвіду творчої діяльності.

Аналіз наукової літератури (М. Адобовська [1], В. Носаченко [3], Л. Покась [4], Л. Шилова [8], О. Яроменко [9]) показав, що у розумінні поняття «інноваційні технології» існують різночитання: сукупність прийомів, що застосовуються у будь-якій справі, організаційно-методичний інструментарій, продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя, системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії.

У дослідженні будемо використовувати поняття «інноваційні технології» як систему матеріальних та ідеальних засобів (знань) і способів функціонування цієї системи.

У підготовці майбутнього вчителя географії застосовуються технології: розвивального навчання, особистісно-орієнтовані, ігрові та інформаційні технології.

Формування досвіду творчої діяльності тісно пов'язане з діяльнісним підходом, для якого характерна діяльність, орієнтована не на готовий результат, а на спосіб його отримання. Цей підхід є основою розвивального навчання. Про це свідчать такі творчі завдання, як: «оціни», «визнач», «знайди», «встанови» та більш складні завдання: виступити у ролі дослідника, провідного фахівця з організації рекреаційного обслуговування, екскурсовода тощо. Мотивацію творчої діяльності посилюють завдання з «виходом» на окремі професії, самооцінку. Наприклад, «перевір себе», «перевір свої знання», «питання для самооцінки».

Широке «поле творчості» надають ігрові педагогічні технології, які містять групу різноманітних методів та прийомів організації навчального процесу у формі педагогічних ігор. Ігрова форма створюється під час занять з географії з допомогою ігрових прийомів і ситуацій.

У професійній діяльності майбутні вчителі географії можуть використовувати такі особистісно-орієнтовані технології: технологію диференційованого навчання, модульну технологію, технологію розвитку критичного мислення, технологію проектної діяльності. Елементи реалізації особистісної спрямованості навчання містяться в сучасних підручниках географії у вигляді диференційованих та (або)

проектних завдань, завдань для критичного мислення.

Один із пріоритетних напрямів реформування сучасної освіти, пов'язаний з входженням України в єдиний інформаційний простір, – це впровадження у навчання інформаційних технологій.

У практиці інформаційними технологіями навчання називають всі технології, що використовують технічні інформаційні засоби та ґрунтуються на застосуванні у навчальному процесі комп'ютерів та Інтернет.

Інформаційні технології можуть застосовуватися у таких варіантах, як: «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного навчання до окремих тем, розділів для окремих дидактичних завдань); основна та визначальна; монотехнологія (навчання, управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг потребує застосування комп'ютера).

У підготовці майбутнього вчителя географії інформаційні технології використовують за першим варіантом, за яким комп'ютер застосовується на всіх етапах навчання. Проводяться заняття з використанням електронних підручників та інтернет-ресурсів, комп'ютерних контролюючих тестів та тестів-тренажерів, мультимедійних презентацій, організується робота здобувачів у телекомунікаційних освітніх проектах, розробляються курси дистанційного навчання географії через Інтернет.

Вищезазначені технології дозволяють змінювати і необмежено збагачувати зміст освіти та інформаційно-освітнє середовище для розвитку творчості майбутніх учителів географії.

Для формування досвіду творчої діяльності, на нашу думку, необхідна методика, яка сприяє розв'язанню різноманітних завдань, що створює варіативне середовище для творчості майбутніх учителів географії у професійній діяльності. Один із варіантів створення такої методики – застосування засобів інноваційних технологій у поєднанні з методами, які традиційно використовуються в процесі навчання географії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, проблема досвіду творчої діяльності та підходів до формування її змісту є багатоаспектною. Встановлено, що творчість має особистісний і процесуальний аспекти, передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань, умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Творча діяльність є найважливішим механізмом розвитку особистості, за якої рівень творчості може бути показником розвитку

особистості в цілому. Встановлено, що індивідуальний досвід є специфічним стосовно особистості, яка здійснює творчу діяльність. Про наявність (або відсутність) такого досвіду можна стверджувати за рівнем сформованості умінь здобувача виконувати проблемні та творчі завдання. Здійснено порівняльний аналіз різних підходів до дослідження проблеми досвіду творчої діяльності здобувачів, що дозволило розглядати його як складне утворення, яке складається з окремих компонентів: процесуального (умінь), особистісного та рефлексивного. Встановлено необхідність оновлення методів, засобів і форм організації навчання на основі впровадження інноваційних технологій, значна частина з яких має можливості для формування у них досвіду творчої діяльності. Розкрито значущість для підготовки майбутнього вчителя географії технологій розвивального навчання, особистісно-орієнтованих, ігрових та інформаційних технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті, дослідженні та експериментальній перевірці сформованості компонентів досвіду творчої діяльності майбутніх учителів географії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Адобовська М. В. Підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2020. 286 с.
2. Донченко Л. М., Непша О. В., Зав'ялова Т. В., Іванова В. М. Особливості формування професійно важливих компетенцій майбутніх учителів географії у процесі практичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. № 69, Т. 2. С. 112–118.
3. Носаченко В. М. Підготовка майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку засобами інноваційних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2022. № 85. С. 144–149.
4. Покась Л. А., Браславська О. В. Інноваційна педагогічна технологія як засіб формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 66–73.
5. Салейчук Е. В. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів географії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021. № 74, Т. 3. С. 115–121.
6. Чубрей О. С., Данілова О. М., Ємчук Т. В., Ячнюк М. О. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Інноваційна педагогіка*, 2021. Вип. 34. Т. 2. С. 136–140.
7. Чубрей О. С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів географії в сучасних умовах : навч.-метод. посібник.

Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 106 с.

8. Шилова Л. Г. Деякі психолого-педагогічні аспекти впровадження сучасних технологій навчання географії в школі. *Впровадження сучасних технологій навчання географії у шкільній, вищій, післядипломній освіті*: матер. Всеукр. наук.-практич. семінару. Полтава: ПОІППО, 2006. С. 10–17.
9. Яроменко О. В., Шкіринець В. М. Інновації у методичній підготовці майбутніх учителів-географів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2019. Вип. 1 (21). С. 174–181.

REFERENCES

1. Adobovska, M. V. (2020). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv heohrafii do profesiinoi diialnosti iz zastosuvanniam interaktyvnykh tekhnolohii*. [Preparation of future geography teachers for professional activities with the use of interactive technologies]. Khmelnytskyi.
2. Donchenko, L. M., Nepsha, O. V., Zav'ialova, T. V., Ivanova, V. M. (2020). *Osoblyvosti formuvannia profesiino vazhlyvykh kompetentsii maibutnikh uchyteliv heohrafii u protsesi praktychnoi pidhotovky*. [Peculiarities of the formation of professionally important competencies of future geography teachers in the process of practical training]. Kyiv.
3. Nosachenko, V. M. (2022). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv heohrafii do bezperervnoho profesiinoho rozvytku zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii*. [Preparation of future geography teachers for continuous professional development by means of innovative technologies]. Kyiv.
4. Pokas, L. A., Braslavska, O. V. (2015). *Innovatsiina pedahohichna tekhnolohiia yak zasib formuvannia metodychnoi kompetentnosti dlia roboty maibutnoho vchytelia heohrafii*. [Innovative pedagogical technology as a means of forming methodical competence for the work of a future geography teacher]. Kyiv.
5. Saleichuk, E. V. (2021). *Pedahohichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv heohrafii*. [Pedagogical conditions for the development of the creative potential of future geography teachers]. Kyiv.
6. Chubrei, O. S., Danilova, O. M., Yemchuk, T. V., Yachniuk, M. O. (2021). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv heohrafii*. [Theory and practice of professional training of future geography teachers]. Kyiv.
7. Chubrei, O. S. (2019). *Teoretychni aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv heohrafii v suchasnykh umovakh*. [Theoretical aspects of professional training of future geography teachers in modern conditions]. Chernivtsi.
8. Shylova, L. H. (2006). *Deiaki psykhologho-pedahohichni aspekty vprovadzhennia suchasnykh tekhnolohii navchannia heohrafii v shkoli*. [Some psychological and pedagogical aspects of the introduction of modern technologies of teaching geography at school]. Poltava.
9. Yaromenko, O. V., Shkiryne, V. M. (2019). *Innovatsii u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv-heohrafiv*. [Innovations in methodical training of future teachers-geographers]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА
КОСТОЛОВИЧ Марія Ігорівна –

докторантка, Рівненський державний гуманітарний університет.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів географії, методика навчання географії, краєзнавство та краєзнавча робота; теорія і практика формування екологічних знань.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOSTOLOVYCH Maria Igorivna – doctoral student, Rivne State Humanities University.

Circle of scientific interests: professional training of future geography teachers, geography teaching methods, local history and local history work; theory and practice of environmental knowledge formation.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2024 р.

УДК 37 (477)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.092

ЛИТВИНЕНКО Яна Олександрівна –

кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, Комунальний заклад Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-995X>

e-mail: yana_li@ukr.net

МАРЕЄВ Дмитро Анатолійович –

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання, Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6282-8052>

e-mail: damar_dim@ukr.net

МАРЕЄВА Тетяна Вікторівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5664-4070>

e-mail: mareeva.tan@gmail.com

БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

ЛИТВИНЕНКО Яна Олександрівна, МАРЕЄВ Дмитро Анатолійович, МАРЕЄВА Тетяна Вікторівна. БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглядаються питання безпеки освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів. Проблема безпеки людини у світі стає дедалі актуальнішою. Це значною мірою пов'язане зі зростанням числа техногенних та природних катастроф, з масштабними соціальними змінами в суспільстві, що ведуть до руйнування звичних стереотипів поведінки, зі збільшенням обсягу інформаційних потоків та загальним прискоренням життєвого темпу. Все це порушує звичні умови життя людей, фруструє потребу у безпеці та захищеності від несприятливих впливів.

Ключові слова: безпека освітнього простору, євроінтеграційні процеси, освіта, суспільство, європейський ринок.

LYTVYENKO Yana Oleksandrivna, MARIEIEV Dmytro Anatoliiovych, MARIEIEVA Tetiana Viktorivna. SECURITY OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

The article examines the issue of the security of the educational space in the context of European integration processes. The problem of human security in the world is becoming more and more urgent. This is largely connected with the increase in the number of man-made and natural disasters, with

large-scale social changes in society leading to the destruction of habitual stereotypes of behavior, with an increase in the volume of information flows and a general acceleration of the pace of life. All this violates the usual living conditions of people, frustrates the need for security and protection from adverse influences.

The article is devoted to current problems related to the specifics of the implementation of European integration processes in the Ukrainian education system. It is emphasized that currently the educational system of Ukraine is going through difficult times related to a number of external and internal factors, however, the course taken for European integration in all spheres of social life remains relevant in the educational dimension as well.

It was noted that the European integration choice made by the Ukrainian education system confirms the possibility of obtaining new perspectives aimed at cooperation and development. The structure of the national education system gets a chance to stimulate qualitative systemic changes, which include the mobility of resources, the expansion of the space of education with the acquisition of intercultural features, bringing Ukrainian education in line with European requirements, as well as a clear response to the needs of the labor market. This inspires the formation of a new, much higher than the current level of education, as well as raising the level of the teaching system itself through the transformation of value orientations, which are carried by teachers and methodologists

Keywords: security of educational space, European integration processes, education, society, European market.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграційні процеси є однією з ключових характеристик розвитку сучасного світу, що пояснює значний інтерес академічної спільноти до їх вивчення. Особливе місце у цих дослідженнях посідає європейська інтеграція. Більшість робіт з інтеграційної проблематики присвячено європейському досвіду, що є обґрунтованим, враховуючи роль країн континенту у світовому розвитку, першість європейців в інтеграційних процесах, якість та кількість регіональних інтеграційних взаємодій [4].

Під освітнім простором розуміється та сфера суспільної діяльності, де здійснюється цілеспрямоване соціокультурне відтворення людини, формування та розвиток особистості, індивідуальності. У рамках освітнього простору реалізується відтворення соціально-духовного, інтелектуального та економічного потенціалу нового суспільства, нарошування людського капіталу. Освітній простір має територіальні межі та інші якісні характеристики, що дозволяють повноцінно задовольнити потреби розвитку, соціалізації та культурної ідентифікації дітей та молоді при обов'язковому дотриманні вимог їхньої безпеки. Як організаційну структуру, що забезпечує вирішення цих завдань у межах певної території, виступає освітня система, побудована на засадах здоров'язберігаючої, безпечної для життєдіяльності єдиної освітньої політики та освітнього процесу.

Безпека освітнього простору забезпечується єдністю дій усіх суб'єктів освіти та пов'язаних з ним сфер, особливо культури та безпеки систем життєзабезпечення. Це єдина освітня політика спрямована на збереження та зміцнення фізичного, репродуктивного, психіч-

ного, соціального та духовного здоров'я дітей та молоді [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями європейської інтеграції займалися такі науковці Н. Авшенюк, Т. Андрущенко, Н. Батечко, О. Бульвінська, О. Локшина, О. Максименко, Л. Невада, О. Проценко, Л. Пуховська, С. Сисоєва, С. Шкарлет, О. Шпарик тощо.

Безпека особистості в освітньому просторі проаналізована в роботах Ю. Гопкало, Л. Смольської, Т. Цюман, Н. Бойчук, Н. Кириленко, Т. Кузьміч тощо.

Мета статті – розглянути питання безпеки освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хід процесу багатонаціональної інтеграції до Європейського співтовариства/союзу визначається трьома течіями, що сходяться у певних точках:

- збільшення числа учасників;
- безперервне підвищення цілей шляхом переходу від одного етапу інтеграції до іншого;
- постійне збільшення ефективності та багатовекторності діяльності шляхом розробки спільної політики [3].

Маючи у своєму розпорядженні унікальну низку інструментів, ЄС вже сприяє підвищенню безпеки у світі. Вони працюють над людською захищеністю, знижуючи рівень бідності та нерівності, пропагуючи хороші управлінські практики та права людини, сприяючи розвитку та розглядаючи безпосередньо першопричини конфліктів та незахищеності. ЄС залишається найбільшим джерелом допомоги нужденним країнам. Для міцної стабілізації необхідне довгострокове сприяння [1].

Ці досягнення є результатом характерного європейського підходу до зовнішньої та безпекової політики. Щоб забезпечити безпеку та виправдати очікування громадян, ми маємо бути готові формувати події. Це означає, що ми маємо освоїти більш стратегічне мислення, а також вести більш ефективну та видиму діяльність у світі. Ми найбільш успішні, коли діємо своєчасно та злагоджено, забезпечені необхідними можливостями та безперервною громадською підтримкою. Довгострокові рішення для врегулювання конфліктів повинні пов'язувати докупі всіх регіональних гравців, які роблять загальну ставку на відновлення миру. Суверенні уряди повинні брати на себе відповідальність за наслідки власних дій і нести спільну відповідальність за захист населення від геноциду, військових злочинів, етнічних чисток та злочинів проти людства [6].

Рада Європи ухвалила Європейську стратегію безпеки (ЕСБ) у грудні 2003 року. У ній вперше були встановлені принципи та чітко сформульовані цілі просування інтересів безпеки ЄС на основі наших основних цінностей. Стратегія послідовна у своєму підході і все ще залишається абсолютно актуальною.

Головною метою є розробка організаційних підходів і методів діяльності освітніх установ з формування безпечного освітнього простору, що забезпечує збереження здоров'я та зниження соціальної дезадаптації підростаючого покоління, попередження або зниження наслідків можливих надзвичайних ситуацій, формування культури без шкоди. Забезпечення безпеки освітнього простору, захист прав, охорона життя та здоров'я учасників освітнього процесу є пріоритетними напрямками освітньої політики [2].

Основні елементи процесу багатонаціональної інтеграції є спільною політикою, переслідує спільні цілі та спільні інтереси. Основними інтересами громадян держав-учасниць є підвищення їхнього добробуту.

Загальна політика Європейського Союзу служить цим інтересам ефективно. Вони перетворили колишніх ворогів на партнерів. Війна між членами Союзу стала немислимою і добробут своїх громадян значно збільшився за рахунок постійного розвитку їх економіки та через велику кількість гарної якості продукції та послуг усередині єдиного ринку [5].

Крім того, загальна політика спрямована на досягнення великої кількості вторинних спільних цілей. Вони стежать за вільним обміном промисловими та сільськогосподарськими товарами між державами-членами, стимулюють та підтримують розвиток бідних регіонів Союзу, що гарантують права громадян держав-членів подорожувати, жити та працювати там, де вони обирають у межах

території ЄС, полегшують доступ усіх громадян до універсальних банківських, страхових, телекомунікаційних та аудіовізуальних послугам, що пропонуються на великому європейському ринку, зміцнили конкурентоспроможність європейської промисловості шляхом запровадження єдиних правил конкуренції та підтримки їх зусиль у галузі наукових досліджень та розробок, намагаються захистити довкілля та споживачів країн-членів.

Основними завданнями у сфері забезпечення безпеки освітнього простору є:

1. Розробка та впровадження нормативно-правових, науково-методичних та організаційних основ діяльності системи освіти з формування безпечного освітнього простору.

2. Набуття, закріплення та накопичення досвіду міжвідомчого, комплексного та багаторівневих підходів при формуванні безпечний освітній простір.

3. Удосконалення професійної компетентності та механізмів атестації працівників освіти в галузі формування безпечного освітнього простору.

4. Удосконалення механізмів атестації освітньої установи щодо створення медико-соціальних умов, що забезпечують безпеку та збереження здоров'я учасників навчального процесу.

5. Розробка критеріїв ефективності діяльності освітньої установи та викладачів з формування безпечного освітнього простору [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Розвиток інтеграції у сфері безпечної освіти сприяє розвитку демократизації. У свій час університети відіграли чималу роль для становлення та розвитку демократії в Європі. Сьогодні університет, будучи, основною структурною одиницею Болонського процесу, потенційно здатний знову відіграти важливу роль у цій галузі. Університетська спільнота є за своєю природою мережевою, а демократія має на увазі переважно мережні соціальні зв'язки та відносини. Підвищення ролі освіти (відповідно, університетів) у соціально-економічному та політичному житті Європи вестиме до подальшого розвитку безпечного освітнього середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Інтеграція в європейський освітній простір: діалог зі стейкхолдерами: монографія / За заг. ред.: Акімова О. В., Фрицюк В. А. Вінниця : ТОВ «Друк», 2022. 372 с.
2. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф. Г. Вашука. Ужгород: ЗагДУ, 2011. 560 с.
3. Кириченко К. І. Проблеми інтеграції національної системи освіти до європейського освітнього простору. Аспекти публічного

- управління : регіональне та муніципальне управління. 2015. 11-12 (25-26). С. 104–108.
4. Круглашов А. М., Озимок І., Астапенко Т. С., Руссу В. В. Європейська інтеграція на початку нового тисячоліття: довідник. / склад. А. М. Круглашов, І. Озимок, Т. С. Астапенко, В. В. Руссу. Ч. 1. Чернівці, 2010. 212 с.
 5. Кручек О. А. Інтеграція національної освіти у європейський освітній простір: проблеми та перспективи розвитку. *Sciences of Europe*. 2021. С. 70-73.
 6. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. : 2018. 22 с.

REFERENCES

1. *Intehratsiya v yevropeys'kyy osvritniy prostir: dialog zi steykholderamy*. (2022). [Integration into the European educational space: dialogue with stakeholders]. Vinnytsya.
2. *Intehratsiya v yevropeys'kyy osvritniy prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy*. (2011). [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects]. Uzhhorod.
3. Kyrychenko, K. I. (2015). *Problemy intehratsiyi natsional'noyisystemy osvity do yevropeys'koho osvityn'oho prostoru*. [Problems of integration of the national system of education into the European educational space].
4. Kruhlahov, A. M., Ozymok, I., Astapenko, T. S., Russu, V. V. (2010). *Yevropeys'ka intehratsiya na pochatku novoho tysyacholittya*. [European integration at the beginning of the new millennium].
5. Kruchek, O. A. (2021). *Intehratsiya natsional'noyi osvity u yevropeys'kyy osvritniy prostir: problemy ta perspektyvy rozvytku*. [Integration of national education into the European educational space: problems and development prospects].
6. Tsyuman, T. P., Boychuk, N. I. (2018). *Kodeks bezpechnoho osvityn'oho seredovyscha*. [Code of a safe educational environment].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛИТВИНЕНКО Яна Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та

менеджменту, Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Наукові інтереси: безпека освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів.

МАРЄЄВ Дмитро Анатолійович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та методики викладання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: безпека освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів.

МАРЄЄВА Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Наукові інтереси: безпека освітнього простору в умовах євроінтеграційних процесів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYTVYENKO Yana Oleksandrivna – candidate of philological sciences, associate professor, senior lecturer of the Department of Pedagogy, Special Education and Management, Communal Institution Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

Circle of scientific interests: security of educational space in the conditions of European integration processes.

MARYEV Dmytro Anatoliyovych – candidate of philological sciences, associate professor, head of the department of foreign languages and teaching methods, Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko.

Circle of scientific interests: security of educational space in the conditions of European integration processes.

MARYEVA Tetyana Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko.

Circle of scientific interests: security of educational space in the conditions of European integration processes.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2024 р.

УДК 378.78.016:78

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.095

МИМРИК Михайло Романович –

кандидат мистецтвознавства, професор, проректор Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3963-9210>

e-mail: mymrykmr@ukr.net

ЕМПАТІЙНО-ЕВРИСТИЧНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМУНІКАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

МИМРИК Михайло Романович. ЕМПАТІЙНО-ЕВРИСТИЧНИЙ КОНСТРУКТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМУНІКАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

У статті автор розглядає емпатійно-евристичний конструкт музично-виконавської

комунікативності студентів факультетів мистецтв. Емпатійно-евристичний компонент унаочнює особливості встановлення духовного мистецького контакту студентів факультетів мистецтв через співналаштованість з композиторською думкою, своєрідну душевність, співпереживання, сердечність у рольовому ототожненні себе з образом музичного твору, особистісному, суб'єктивному проживанні подій, закодованих у інструментальному творі.

Ключові слова: емпатійно-евристичний конструкт, студенти факультетів мистецтв, музично-виконавська комунікативність, кінестетичні відчуття.

MYRMYK Mykhailo Romanovych. EMPATHIC-HEURISTIC CONSTRUCT OF MUSICAL-PERFORMING COMMUNICATION OF FACULTIES OF ARTS STUDENTS

In the article, the author examines the empathic-heuristic construct of musical and performing communicativeness of students of arts faculties. The empathic-heuristic component visualizes the peculiarities of establishing spiritual artistic contact of students of art faculties through attunement with the composer's thought, a kind of soulfulness, empathy, cordiality in the role identification of oneself with the image of a musical work, personal, subjective living of events encoded in an instrumental work.

The criterion of the empathic-heuristic component is the degree of ability of future teachers of musical art to demonstrate a deep understanding of the figurative essence of a musical work. Indicators of this component are students' ability to reveal, understanding of the means of expression that the composer chose to express his feelings, the presence of emotogenic elements in the process of studying an instrumental piece, the ability to empathically experience music through impulses of intensification.

Empathic experience appears as an attractor of the semantic field of music, which is a more important psychological mechanism of influence on personality. Therefore, the manifestation of empathy is possible when the meaningful field of a musical work is close to the inner sphere of the student, which will emphasize the individual's belonging to this world and the world of similar phenomena in it.

The significance of the musical work is that it is able to strengthen the attitude of the student's consciousness to the perception of the world and dialogue with it. It should be noted that the accumulation of experience of an emotional-value relationship enables and intensifies the impulses of experiencing musical works by students.

Keywords: *empathic-heuristic construct, students of art faculties, musical and performing communicativeness, kinesthetic sensations.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільного буття людство стикнулося з низкою проблем глобального характеру, пов'язаних з стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх проникненням майже в усі сфери життя. Новий глобальний простір став не просто новим середовищем для людських зв'язків та взаємодій, а й визначальним інструментальним чинником творення зовсім нової якості цих взаємодій, зумовлених небаченим раніше науково-технологічним прогресом, насамперед, – у сфері комунікації. Тому проблема емпатійно-евристичного розвитку музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв є актуальною і своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поставлена проблема спирається на наукові роботи українських та зарубіжних авторів: теоретико-методологічні інноваційні праці в галузі освіти (І. Бех, С. Занюк, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Ткачук, С. Шип та ін.);

значення емпатійного розвитку студентів факультетів мистецтв у музично-виконавській комунікативній діяльності (О. Вознюк, Л. Гаврилова, І. Гринчук, Н. Гуральник, А. Козир, О. Ляшенко, Г. Падалка, М. Ткач, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Мета статті – розкрити показники емпатійно-евристичного конструкту в структурі музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Першим показником емпатійно-евристичного компонента музично-виконавської комунікативності нами виділено *здатність студентів до розкриття, розуміння тих засобів виразності, які обрав композитор для вираження своїх почуттів*. Ми спираємось на те, що розуміння як процес передбачає прийняття авторської позиції, цінування його почуттів, серйозне ставлення до авторського тексту. Важливим моментом під час роботи над текстом інструментального твору є прагнення індивіда точно передати авторський задум, що спрямовує його дії на вивчення творчості

композитора, його стилю, ознайомлення з культурно-історичним контекстом, історією виникнення і подальшого «життя» даного твору. Наслідком таких актів є унікальне налаштування до глибокого проникнення в інтонаційну сутність музики, визначення відповідних їй засобів виразності і використання необхідних виконавських прийомів.

Якщо студент факультету мистецтв має попереднє слухове уявлення, яке співпадає з втіленням авторської волі, він буде мисленнево уявляти такі тактильні та кінестетичні відчуття, котрі будуть знаходити потрібні прийоми що огранічно з ними пов'язані, супутні. В такий спосіб внутрішня картина художнього уявлення, образ руху володіють особливими енергетичними ресурсами, які уможливають інтелектуально та інтуїтивно засвоїти інформацію про стан духу композитора, співналаштуватися на відповідне дихання музичного твору, пульс, фізичний і психічний тонус, що дозволяє відчуті необхідну звучність, «виманити»-розшифрувати її відчуття.

Водночас, у даному показнику ми ураховуємо те, що кожна людина має своє бачення оточуючої дійсності, своє музичне сприйняття, отже для неї існує своє коло художніх образів, які характерні лише для неї. У контексті зазначеного проявом може бути наявність установки на емоційно-образне проживання, закладеного у нотному тексті, композитором. Тому така установка може проявлятися на різних етапах роботи над музичним твором – від першого прочитання, метою якого є швидке схоплення і ескізна передача емоційно-образного змісту музики, до останнього концертного транслювання музики публіці.

Обґрунтовуючи даний показник, ми спираємось на факт того, що звуковий образ у самого композитора народжується і утворюється завдяки найвищим і змістовним у музичному відношенні узагальненням у сфері звучання, де провідна роль належить музично-слуховим уявленням. Відповідно художній образ запускає художню емоцію крізь своє ядро – емоційно-смысловий образ, який базується на явищі узагальнення через жанр, стиль самого композитора, напрямок музичного мистецтва епохи. Але тут є одне істотне зауваження щодо індивідуального відношення студента у даному процесі, оскільки він може зрозуміти лише те, що знаходиться у сфері його внутрішнього поля сприйняття і бути нечутливим до елементів, якими індивід оволодів недостатньо мірою.

Відтак, виконавська комунікативність може проявлятися у відносно стихійному варіанті, коли розуміння засобів виразності, ремарки композитора сприймаються більшою мірою інтуїтивно, але потребують подальшої

роботи для переведення їх до стану усвідомлення і контрольованого впровадження. Або це шлях поступового творчого набуття зрілості на основі усвідомленого і прожитого індивідом емоційного досвіду з трансформованим представленням його у своїх творчих інтерпретаціях. Лише останній спосіб повною мірою дозволяє розкрити і зрозуміти засоби виразності, обрані композитором, бо вони є у емоційно-ціннісному арсеналі студентів факультетів мистецтв. А це, в свою чергу, забезпечує цілісність і зв'язність виконання музичного твору.

Доцільно буде сказати, що здатність студентів факультетів мистецтв розуміти композиторські засоби виразності у музичному творі може проявлятися під час творчої роботи над музичним образом на усіх етапах, таких як ознайомлення, робота над деталями, оформлення і підготовка твору до сценічного втілення. Емоційно-почуттєве дешифрування нотного тексту здійснюється на усьому шляху розучування твору. Так, музично-теоретичний аналіз твору допомагає студентам факультету мистецтв встановити основне у творі, виявити характер кожної частини, відмінні якості і особливості зв'язку з попереднім і наступним, цілим. Також якість зробленого студентом аналізу позначається на уявленні ним загальних і конкретних контурів форми звукового полотнища, зокрема на визначенні меж тематичних, проміжних, додаткових та іншого роду музичних утворень, розташуванні кульмінаційних вершин, особливостей динамічного та темпового профілю, загального модуляційного плану твору.

А це вимагає у студентів обізнаності у музично-теоретичній сфері, оскільки композитор використовує певні тональні співставлення, які відображають емоційно-почуттєвий план, не лише на основі особливостей тембрового звучання саксофону у даних кластерах звукової матерії, а і їх смислових ієрархічних взаємовпливів. Отже, виконавська майстерність буде залежати від здатності студента розкрити для себе і зрозуміти різні грані контекстів, досягнути загальне значення засобів музичної виразності у музичній мові і конкретне їх застосування у творі для посилення музичного сприйняття, який композитор вкладав під час написання.

У першу чергу, таке розуміння стосується творів сучасних авторів, що залишають для виконавця-саксофоніста цілі фрагменти у своїх творах для імпровізації. Найчастіше таке розуміння вимагає від виконавця ті самі прийоми композиції, які вже закладені у темі автором, але продемонструвати свою «промову» з конкретною позицією. Це також стандартизовані гармонічні послідовності – ланцюжки, ритмічний «квадрат», що дає

основу імпровізаційної партії. Такі елементи максимально наближують виконавця про «проникнення» у музичну свідомість композитора і озвучення його творчої волі.

Другим показником емпатійно-евристичного компонента є наявність емоціогенних елементів у процесі вивчення інструментального твору. Як відомо, емоційна сфера індивіда великою мірою впливає на перебіг виконавської діяльності музикантів. Енергетично-мобілізаційні, пізнавальні, резервні функції, які, залежно від ситуації, що можуть носити емоції студента, значно відбиваються на зміні пріоритетів музикування.

Під час розучування музичного твору наявність емоціогенних елементів у студентів факультетів мистецтв уможлиблює схоплення початкового образу інструментального твору, а у подальшій роботі підсилює інтерес і утримує увагу особистості на конкретних елементах звучності, прийомах, формі, тобто є необхідним параметром виконавської майстерності саксофоніста.

У підтвердження цьому наведемо вислів Н. Гуральник, яка проголошує, що «емоційно-ціннісна сфера музиканта відображає його ставлення до життя, мистецтва, музики, конкретних музичних вподобань є предметом розкриття музичної мотивації особи. Той обсяг та широта музичних образів, які стають емоційно-ціннісною сферою особистості можуть безпосередньо мотивувати її до конкретної навчальної та виконавської діяльності» [6, с. 49].

Важливо урахувати, що конкретний акт сприйняття студентами інструментального твору несе на собі сліди їх емоційного стану, тобто миттєвих інтересів, прагнень. Разом з тим у цьому конкретному акті сприйняття розкриваються і більш глибинні потреби, духовний потенціал індивіда. Тому, наявність емоціогенних елементів у процесі вивчення інструментального твору дозволяє відсторонити все скороплинне, випадкове і виявити стійке, глибинне. Також це свідчитиме про те, що виконавець саксофоніст зміг зрозуміти твір і знайти у ньому глибокий особистісний смисл. У даній ситуації вибірковість сприйняття буде виділяти у творі близькі емоційно для студента моменти.

Емоції дозволяють ніби відкривати багатшаровість інструментального твору в процесі його розучування, де найближчі смисли будуть закріплені у інтонаційній формі і сприйматимуться студентом найлегше. Більш глибинні, неявні значення можуть безпосередньо не торкатися звукової форми, але резонансно виникати у художньому світі твору.

Це як додаткові обертоні емоційного смислу, котрі викликають під час взаємодії найближчого змісту музики з загальним

культурним і життєвим контекстом для індивіда. Доцільно буде зазначити, що під час вивчення інструментального твору у студентів факультетів мистецтв можуть виникати протирічні емоційні реакції, але якщо немає жодної реакції – такий твір «не працює», тобто не має точок зіткнення з емоційними потребами та інтересами особистості.

Складний процес становлення виконавської концепції від моменту її виникнення у свідомості у вигляді загального емоційного відчуття музики до яскравих конкретних узагальнених образів актуалізації твору вимагає від саксофоніста активної пошукової діяльності, у процесі якої обов'язково залучаються і удосконалюються знання, збагачуються індивідуальні прийоми і методи роботи, поглиблюється здатність аналітичної діяльності, що відкриває шляхи до практичних знахідок.

Весь процес вивчення спрямовується на те, щоб внутрішньо-слухова сфера активувала ті елементи, які вже має у своєму арсеналі і максимально адекватно підбрала інші. У даному контексті нам імпонує думка М. Крупєя, який говорить, що «репродуктивний процес у широкому розумінні – це цілісність синтезу проявів музичних і художніх здібностей, теоретичних знань, практичних умінь і навичок, техніки у грі, виконавської майстерності, емоційних енергій, пам'яті та ін., а також включає роботу виконавського апарата як основного способу застосування технології у музично-художньому відтворенні» [4, с. 80].

Тому завдання активації студентом емоціогенних елементів інструментального твору полягає у «розкодуванні» нотної символіки, де містяться почуття і ідеї композитора», у ретрансляції згорнутих емоційних станів, енергій. Зокрема, джазові твори стилю «hot», передбачають характерну манеру гри, яка відрізняється емоційною напругою, пружним ритмом і специфічною інтонацією, котра базується на твердому звуковидобуванні і гострому переході до наступного звуку, з використанням блюзових нот, вібрато, глісандо, «нечистих» тонів і інших подібних ефектів.

Суголосно зазначеному І. Горват та І. Вас-сербергер справедливо простежують відмінність творів класичної і джазової музики, де емоціогенні фактори сутісно різняться. Зокрема, у їх спільній роботі «Основи джазової імпровізації» піднімається питання специфічності звуковидобування, фразування та застосування своєрідних виконавських прийомів, освоєння яких пов'язане з певними складностями технічного порядку, а також і емоційного [1]. Важливо урахувати, що класична музика передбачає солювання саксофоністів у відносно стриманій манері

академічних залів, відповідно і розучування твору здійснюється з орієнтиром на такий спосіб поведінки. Натомість джазові твори більшою мірою містять експресивні зовнішні ознаки, які мають заразити слухачів і включити їх у загальний процес музикування на основі спільних емоційних проявів. А таким «нестриманим» виявам притаманні особливі «види акцентів, глісандо, вібрато, а також джазові ефекти (бенд, ліпстер, смір, фліп, шейк тощо).

Такий репертуар вимагає максимальної емпатійної синхронізації почуттів композитора і виконавця, що уможлиблює досягнення в процесі музикування яскравих кульмінаційних вершин, посиленої емоційної експресії у грі на саксофоні. Якщо ж студент не відчуває подібного стану, його звуковидобувальний апарат не буде налаштованим на енергійну подачу, відповідно його виконавська техніка, яка безпосередньо пов'язана з психомоторними діями, зазнаватиме невдач. Ми поділяємо думку К. Жалоби, що «основою музичного виконавства є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають діяльності активного, творчого характеру й стають рушійною силою в здобутті знань, формуванні навичок та вмінь, які необхідні для досягнення художньо-змістової сутності музичних творів» [3, с. 181]. Особливо це проявляється на рівні стану м'язів (стислість, розслабленість), збільшення напруження, зменшення напруження, швидкістю реакцій на постійні зміни характеру звуковидобування і звуковедення, швидкість ігрових рухів. Координованість тактильно-моторної, слухо-моторної, зорової і сенсомоторної дій постає основою технічної підготовленості студентів факультетів мистецтв.

Третім показником емпатійно-евристичного компонента є *здатність до емпатійного переживання музики через імпульси інтенсифікації*. Емпатійне переживання передбачає перенесення своїх станів, переживання власних емоцій і почуттів через співпереживання тим станам, які закладені у музичному творі, відчуття своєрідної приналежності до чогось спільного, ідентичного у емоціональному сенсі твору.

Обґрунтовуючи даний показник, ми поділяємо думку О. Рудницької, що «комунікативність є необхідною передумовою виникнення емпатії, яка, у свою чергу, передбачає творчі реакції особистості, зокрема процеси рефлексивного самопізнання та творіння свого Я» [7, с. 32]. Така комунікативна відкритість до того, що зберігають у собі музичні твори, дозволяє не лише розкрити згорнуті художні образи, а і ідентифікувати себе з ними, підсилити спільні точки. Нам імпонує позиція О. Рудницької щодо тлумачення і значення здатності до емпатії

особистості у мистецькій сфері. Зокрема, науковиця зазначає, що «емпатію називають «емоційним резонансом» і «емоційним розумінням», що проявляється у відповідних діях суб'єкта. Тому емпатія... уможлиблює проникнення у внутрішній світ іншої особистості, цілісно-емоційне співпереживання її духовному світу... Входження в особистісний світ іншого, у свою чергу, передбачає наявність потреби у відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмовлення від готових упереджених оцінок» [7, с. 35].

Авторка наголошує, що значення емпатії у внутрішньому діалозі з мистецтвом важко переоцінити, бо саме музичне мистецтво силою звуків впливає на емоційну чутливість, «художній твір втілює і передає емоційну інформацію, розкриває переважно настрої, переживання людини, а відтак впливає, передусім на емоційну сферу» [7, с. 35]. Але у даному контексті варто сказати про те, що не усі емоційні реакції стають емпатією. Важливим доповненням емоцій має бути наявність аналітичної діяльності. Тому даний показник спрямований на суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу, індивідуальне бачення образного світу мистецтва, але і включає індивідуальність якісно-змістовного опрацювання емоційної енергії.

Майже суголосно зазначеного звучить думка О. Ляшенко, а саме «здатність до емпатії (від грец. *empathia* – співпереживання) так чи інакше притаманна всім людям. У художній діяльності вчителя музики емпатія як його професійна якість дає змогу дистанційно спілкуватися з авторами мистецьких творів. Саме у процесі такого спілкування і відбувається декодування почуттів та думок авторів, співпереживання, здійснюється осмислення й інтерпретація художніх творів» [5, с. 61]. Отже, здатність до емпатійного переживання музики націлює студентів факультетів мистецтв прочитати між рядками те, що екстраполюється на їхню внутрішню проекцію духовних цінностей і емоцій у даний конкретний період і віддзеркалити новоутворення за допомогою інтенсифікації актуальних для них мистецьких імпульсів.

Доречною і цікавою у даному контексті постає думка І. Гринчук, що «композиторське мислення відбувається шляхом кодування художньої інформації у матеріали музичної мови, використовуючи її правила і норми. Створений при цьому нотний текст є, фактично, художньою ідеєю, зафіксованою в певній символічній системі. Мислення музично-виконавське – процес обернений. Його передумову складає момент розуміння нотного тексту, тобто володіння достатньою кількістю

асоціативних зв'язків, якими «обросли» елементи знакової нотної системи і які дають змогу бачити за схемою нотного запису її звукову і художню сутність» [2, с. 85].

Це дає нам право стверджувати, що кожний з показників емпатійно-евристичного компонента є тіснопов'язаним один з одним, але саме на основі емпатійного переживання музики зазначені нотні схеми набувають своєї «фізичної» форми, тобто звукової матерії, яка регулюється емоційністю виконавця. У такий спосіб студенти факультетів мистецтв інтенсифікують те, що для них важливо і у виконавській інтерпретації такі епізоди стають більш рельєфними для слухача, або ж навпаки, оминають своєю увагою певні параметри музичної тканини, що з різних причин не резонує у їхній музичній свідомості. У другому варіанті емпатійне переживання не відбувається, тому для студента музичний твір знаходиться у «законсервованому» вигляді.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, емпатійне переживання постає як аттактор смислового поля музики, що є важливішим психологічним механізмом впливу на особистість. Тому прояв емпатії можливий тоді, коли смислове поле музичного твору є близьким для внутрішньої сфери студента, що підкреслюватиме приналежність індивіда до даного світу і світу подібних явищ у ньому. На підтвердження наших міркувань наведемо тезу О. Ткачук «психологічний механізм мікрогенезу емпатії є емоційне перемикавання з емоцій об'єкта емпатії на емоції її суб'єкта...естетична емпатія означає проникнення в художній об'єкт, джерело естетичної насолоди; емоційна емпатія – засновується на механізмах проекції й наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини» [8, с. 174–175]. Значущість музичного твору у тому, що він здатний посилити налаштованість свідомості студента на сприйняття світу і діалог з ним. Слід відмітити, що накопичення досвіду емоційно-ціннісного відношення уможлиблює і інтенсифікує імпульси переживання музичних творів студентами.

Особливо помітним це стає у виконавській діяльності, коли саксофоніст налагоджує контакт із аудиторією і має емоційно захопити публіку своєю інтерпретаційною версією, тобто задати такі енергетичні імпульси, що пронизають увесь простір. Лише в такий спосіб переживання музики самим студентом факультету мистецтв зможе заразити інших і налаштувати на єдиний потік сприйняття музичного мистецтва.

Перспективи подальшого наукового пошуку можуть бути зосереджені на рівнях розвитку емпатійно-евристичного конструкту в

структурі музично-виконавської комунікативності студентів факультетів мистецтв.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Горват І., Вассербергер І. Основи джазової інтерпретації. К. : Музична Україна, 1980. 120 с.
2. Гринчук І., Бурська О. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
3. Жалоба К. В. Формування музично-творчих умінь учнів-духовиків в умовах навчання у Львівській середній спеціалізованій музичній школі-інтернаті імені Соломії Крушельницької. Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя. Зб. наук. прац. Вип. 10. Упор. С. Д. Цюлюпа. Рівне: Волинські обереги, 2018. С. 179–182.
4. Крупей М. Структура репродуктивного процесу сукупності «виконавець-саксофон». Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Національної музичної академії України імені Петра Чайковського. Сер. Мистецтвознавство. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. № 1 (13). С. 80–86.
5. Ляшенко О. Д. Основні характеристики професійних якостей учителя-менеджера музичного мистецтва. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. Київський ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 192 с.
6. Гуральник Н., Ма Сіньюань. Емоційно-стильове відчуття музики композиторів-романтиків у здобувачів вищої освіти: історико-методологічні та теоретико-методичні аспекти формування у процесі фортепіанної підготовки: [монографія]. К. : УДУ, 2023. 204 с.
7. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика, за ред. О. П. Рудницької. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
8. Ткачук О. В. Психологія художніх здатностей: монографія. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. 372 с.
9. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
10. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). General problems of higher music education, Загальні проблеми вищої мистецької освіти. Ways of modernizing education and improving the research skills of young people, Youth Voice Journal Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6, DOI: 10.13140/RG.2.2.18140.97925.

REFERENCES

1. Horvat, I., Wasserberger, I. (1980). *Osnovy dzhazovoyi interpretatsiyi*. [Fundamentals of jazz interpretation]. Kyiv.
2. Grynchuk, I., Burska, O. (2008). *Problemy muzychnoho myslennya: teoriya i metodyka rozvytku. Dialektyka muzychnoho lohosu ta eydosu*. [Problems of musical thinking: theory and methods of development. Dialectics of musical logos and eidos: Educational and methodological guide]. Ternopil.
3. Galoba, K. V. (2018). *Formuvannya muzychno-tvorchykh umin' uchniv-dukhovykh v umovakh navchannya u L'vivs'kyy seredniy spetsializovanyy muzychniy shkoli-internati imeni Solomiyi Krushel'nyts'koyi. Istoriya stanovlennya ta perspektyvy rozvytku dukhovoyi muzyky v konteksti natsional'noyi kul'tury Ukrainy ta zarubizhzhya*. [Formation of musical and creative skills of students of brass in the conditions of study at the Lviv Secondary Specialized Music Boarding School named after Solomiya Krushelnytska. The history of formation and development prospects of wind music in the context of the national culture of Ukraine and abroad]. Rivne.
4. Krupei, M. (2005). *Struktura reproduktyvnoho protsesu sukupnosti «vykonavets'-saksofon»*. [The structure of the reproductive process of the «saxophone performer» population]. Ternopil.
5. Lyashenko, O. D. (2015). *Osnovni kharakterystyky profesynykh yakostey uchytelya-menedzhera muzychnoho mystetstva*. [The main characteristics of the professional qualities of a teacher-manager of musical art]. Kyiv.
6. Guralnyrk, N. P., Ma Xinyuan, (2023). *Emotsiynostyl'ove vidchuttya muzyky kompozytoriv-romantykyv u zdobuvachiv vyshchoyi osvity: istoryko-metodolohichni ta teoretyko-metodychni aspekty formuvannya u protsesi fortepiannoyi pidhotovky*. [Emotional and stylistic perception of the music of romantic composers among students of higher

education: historical-methodological and theoretical-methodological aspects of formation in the process of piano training]. Kyiv.

7. *Mystets'ka osvita v Ukraini: teoriya i praktyka, za red. O. P. Rudnyts'koyi*. (2010). [Art education in Ukraine: theory and practice, edited by O. P. Rudnytska]. Sumy.
8. Tkachuk, O. V. (2012). *Psykhologhiya khudozhnikh zdatnostey*. [Psychology of artistic abilities]. Odesa.
9. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). *Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano*. [Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano].
10. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). *General problems of higher music education, Zahal'ni problemy vyshchoyi mystets'koyi osvity*. [General problems of higher music education].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИМРИК Михайло Романович – кандидат мистецтвознавства, професор, проректор Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.

Наукові інтереси: музично-виконавська комунікативність, мистецтво, емпатійно-евристичний компонент, творчість.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYMRYK Mykhailo Romanovych – candidate of art history, professor, vice-rector of the National Academy of Music of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky.

Circle of scientific interests: music-performance communication, art, empathic-heuristic component, creativity.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2024 р.

УДК 792:8:793.3

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.101

МУРОВАНА Ірина Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка,
заслужений працівник освіти України
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3504-1657>
e-mail: irinamurovana@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

**МУРОВАНА Ірина Володимирівна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

У статті досліджено педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії, уточнено зміст дефініцій «педагогічні умови» та

«педагогічна майстерність». Доведено, що найбільш ефективному формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії сприяють наступні педагогічні умови: умотивоване використання сучасних інтерактивних технологій в постановці хореографічних композицій з метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії; формування артистичних умінь і навичок у майбутніх учителях хореографії, як основного компонента педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії.

Ключові слова: педагогічні умови, педагогічна майстерність, майбутні вчителі хореографії.

MUROVANA Iryna Volodymyrivna. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF CHOREOGRAPHY

The article examines the problem of the formation of the pedagogical skill of future choreography teachers and allowed to establish the relationship between the preparation process and the state of readiness for activity. Based on this, the content of the definitions «pedagogical conditions» and «pedagogical skill» has been clarified. «Pedagogical conditions» is defined by us as a system of certain forms, methods, material conditions, real situations, as circumstances that contribute to the creation of an atmosphere of fruitful cooperation between a teacher and a student, that provoke a set of internal parameters and external characteristics that determine the results of upbringing, education and development individuals, ensure high effectiveness of the educational process and correspond to the realization of the set goal.

«Pedagogical skill» is concentrated in the personality of the teacher, in his position, the ability to show creative initiative based on the implementation of his own value system. This is a manifestation of the highest form of activity of the teacher's personality in professional activity, activity that is based on humanism and is revealed in the appropriate use of methods and means of pedagogical interaction in each specific situation of learning and education.

The study of scientific literature made it possible to identify pedagogical conditions, the observance of which, in our opinion, will contribute to the most effective formation of the pedagogical skill of future choreography teachers. Among the main pedagogical conditions, it is appropriate to highlight the following: the motivated use of modern interactive technologies in the production of choreographic compositions with the aim of forming the pedagogical skills of future choreography teachers; formation of artistic abilities and skills in future teachers of choreography, as the main component of the pedagogical mastery of a future choreographer.

Keywords: pedagogical conditions, pedagogical skill, future teachers of choreography.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Модернізація та інтеграція системи освіти в Європейське освітнє товариство, зміни в соціально-економічному і культурному житті країни, зумовлюють нові вимоги до якості підготовки фахівців соціокультурної сфери. Перед закладами вищої освіти постає завдання підготовки майбутніх учителів хореографії, здатних на високому професійному рівні організовувати заняття хореографічних колективів, розвивати художньо-естетичні смаки, сприяти розвитку внутрішнього творчого потенціалу молоді, забезпечувати сприятливі умови соціалізації особистості. Концептуальні засади підготовки фахівців соціокультурної сфери визначено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю».

Одним із провідних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів хореографії та керівників дитячих хореографічних колективів є формування педагогічної майстерності. З огляду на це, особливого значення набуває обґрунтування педагогічних умов формування

педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії, що передбачає ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку, упровадження нових технологій організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання педагогічної майстерності вчителя завжди було предметом пильної уваги провідних вітчизняних науковців, а саме: Н. Бібік, Л. Ващенко, Б. Гершунського, С. Головань, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Нічкало, О. Овчарук, О. Отич, О. Олексюк, О. Пехоти, М. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, С. Сисоевої, В. Сухомлинського, Л. Хомич, В. Черкасова, О. Щолокової та інших. Професійну підготовку фахівців до роботи в дитячих танцювальних колективах розглядають у своїх наукових доробках сучасні вчені, з-поміж яких: Л. Андросук, Т. Благова, В. Богута, О. Бурля, Ю. Гончаренко, О. Жиров, В. Кирилюк, А. Кіктенко, П. Коваль, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, О. Лань, Т. Луговенко, О. Любарська, О. Мартиненко, І. Мурована, А. Овсянникова, В. Похиленко, Т. Сердюк, А. Тараканова, О. Таранцева, Т. Черніговець, В. Шевченко, А. Шевчук та ін. Зазна-

чимо, що питання формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії розглядалися здебільшого опосередковано, що, безперечно, негативно позначається на якості хореографічної освіти і підготовки вчителів хореографії.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студіювання наукових першоджерел, аналіз теоретичних і методичних підходів, узагальнення і обґрунтування можливих стратегічних напрямів розвитку досліджуваної проблеми потребує виявлення педагогічних умов, які будуть сприяти ефективному формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії. За такого підходу розглянемо детальніше поняття «педагогічні умови» та «педагогічна майстерність», які є ключовими нашого наукового пошуку.

У науково-педагогічній літературі «педагогічні умови» потрактовують як систему обставин, факторів, впливів, форм, методів, прийомів і засобів освітнього середовища, які спроможні забезпечити ефективність педагогічного процесу. І. Бех наголошує на тому, що «педагогічні умови» представляють собою «поєднання освітнього процесу та інноваційної педагогічної діяльності, які цілеспрямовано направлені на підготовку кваліфікованих майбутніх фахівців» [2]. Утім, Г. Голубова розглядає поняття «педагогічні умови», як підпорядкованість «зовнішнім і внутрішнім чинникам, де: зовнішні чинники впливають на зміст, організацію навчально-виховного процесу закладу освіти, удосконалення освітнього матеріалу, міжособистісні взаємодії майбутніх фахівців; внутрішні чинники, що сприяють надбанню професійної мотивації, досягненню самовдосконалення, формуванню уподобань та зацікавленості в професійному становленні» [7].

Отже не існує однозначної інтерпретації поняття «педагогічні умови». Так, С. Літвінчук наголошує, що «одні розуміють під цим обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи, інші – фактори і правила успішності життєдіяльності педагогічної діяльності, треті розуміють це як вимоги, які мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу» [9]. С. Сисоєва тлумачить «педагогічні умови» як категорію, що «визначає систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети» [13]. А. Алексюк, А. Аюрян, П. Підкасистий, В. Козаков розглядають «педагогічні умови» як чинники, що

«впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо)» [11].

Доречно зазначити, що у процесі теоретичного аналізу встановлено, що не існує також і єдиного тлумачення сутності поняття «умови». Відтак, визначення поняття «умови» пов'язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широко поняття «умова» використовується у дидактиці у процесі характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. Г. Голубова розуміє під «умовою» в педагогічному сенсі все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища» [7].

Таким чином, «педагогічні умови» – це категорія, що визначається нами як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, як обставини, що сприяють створенню атмосфери плідної співпраці між викладачем і студентом, що провокують сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик, які детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають реалізації поставленої мети.

Що стосується термінологічного значення сутності «педагогічна майстерність», слушно зазначити, що першим, хто обґрунтував значення цього поняття був А. Макаренко, який ототожнює «педагогічну майстерність» з «майстерністю вихователя» і «педагогічною технікою». А. Макаренко у статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», наголошує, що «майстерність вихователя» не є «якимось особливим мистецтвом.., але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта» [10]. За визначенням академіка І. Зязюна, «педагогічна майстерність» – «це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [12].

Слід відразу зазначити, що формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя хореографії – це тривалий творчий процес, який ґрунтується на наступних закономірностях:

- інтеграції сучасної хореографічної освіти України в Європейський освітній простір;

- зумовленістю та потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства;

- відповідність змісту і форм підготовки майбутніх учителів хореографії сучасному рівню розвитку мистецької освіти, психолого-педагогічної науки та хореографічної практики.

Таким чином, не викликає сумніву, що педагогічна майстерність сконцентрована в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Це вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Студіювання наукової літератури та проведення анкетування з-поміж здобувачів вищої освіти уможливило виділити педагогічні умови, дотримання яких, на нашу думку, сприятиме найбільш ефективному формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії. Серед основних педагогічних умов доцільно виокремити наступні: *умотивоване використання сучасних інтерактивних технологій в постановці хореографічних композицій з метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії; формування артистичних умінь і навичок у майбутніх учителів хореографії, як основного компонента педагогічної майстерності майбутнього хореографа.*

Перша педагогічна умова – *умотивоване використання сучасних інтерактивних технологій в постановці хореографічних композицій з метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії.* Тож цілком закономірно, що активний інтерес формується в результаті поєднання внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації, та мотивації, пов'язаної з перспективою, а також мінімізації чинників, що знижують рівень мотивації. Незаперечним є факт, що внутрішня мотивація породжується в процесі художньо-творчої діяльності і пов'язана з використанням сучасних інтерактивних технологій в конкретних хореографічних композиціях та сценічних виступах учасників хореографічних колективів.

Оскільки мотиваційна сфера особистості відображає інтерес до певної проблеми, потреби у ній, то необхідно сформувати у майбутніх учителів хореографії стійкий інтерес до проблеми використання інтерактивних технологій, а також важливо, аби він переріс у потребу та готовність до реалізації поставленої мети в художньо-творчій та сценічній діяльності.

Згідно з заявленою педагогічною умовою нами передбачалося розв'язання таких завдань:

- розвиток інтересу здобувачів вищої освіти до майбутньої художньо-творчої діяльності та мотивація до використання сучасних інтерактивних технологій у вирішенні конкретних композиційних ситуацій в художньо-освітньому процесі;

- розуміння значущості та необхідності формування професійних умінь, зокрема умінь ефективного вирішення художньо-творчих ситуацій та задач з використанням сучасних інтерактивних технологій;

- мотивація майбутніх учителів хореографії до використання сучасних інтерактивних технологій з метою самоудосконалення та саморозвитку, формування педагогічної, художньо-творчої і сценічної майстерності для подальшого інтелектуально-творчого і професійного розвитку.

Слід зазначити, що важливу роль у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії мають практично усі навчальні дисципліни, передбачені навчальним планом, його базовою і варіативною частинами. За такого підходу художньо-творчий процес буде ефективним у поєднанні з мотивацією навчатися й високою самооцінкою, впевненістю у собі, що сприяє створенню художньо-творчого середовища в освітньому процесі з формування сценічно-виконавської майстерності, що спрямована насамперед на досягнення майбутніми вчителями хореографії високого рівня творчої активності й пізнавальної самостійності, вдосконалення фахових знань, вмінь та навичок.

Друга педагогічна умова – *формування артистичних умінь і навичок у майбутніх учителів хореографії, як основного компонента педагогічної майстерності майбутнього хореографа.* Тож цілком закономірно, що майбутні вчителі хореографії під час навчання у закладі вищої освіти повинні набувати артистичні уміння і навички, накопичувати досвід, вдосконалювати себе в процесі практичної діяльності, виявляти творчу ініціативу та креативність, щоб бути гармонійно розвиненою, неповторною та яскравою магнетичною особистістю, яка могла б повести за собою аудиторію, збагатити духовність, людяність, високою культурою людських почуттів.

Реалізація зазначеної педагогічної умови спрямована на реалізацію наступних підходів:

- поглиблення і закріплення артистичних знань, умінь і навичок, набутих студентами в закладі вищої освіти та використання їх в процесі подальшої сценічно-виконавської діяльності;

- розвиток у майбутніх учителів хореографії умінь і навичок сценічно-

виконавської майстерності, що вважається стратегічним напрямом формування педагогічної майстерності й уможливить проведення освітньо-виховної роботи з дитячим хореографічним колективом;

- спонукання майбутніх учителів хореографії до професійного самовдосконалення, сценічно-виконавської творчості, заснованої на запровадженні теоретичних знань та розвитку інтересу до формування педагогічної майстерності;

- стійкий інтерес до поглиблення артистичних знань, умінь і навичок, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісного саморозвитку, мотивація до подальшого розвитку художньо-творчих здібностей та реальних творчих досягнень.

Визначальну роль у формування артистичних умінь і навичок у майбутніх учителів відіграє вивчення фахових дисциплін та дисциплін психолого-педагогічного циклу, що уможливить, на наш погляд, визначення форм і методів роботи, що сприяють розвитку мотивації майбутніх учителів до оволодіння артистичними вміннями і навичками. Крім того, впровадження зазначеної умови передбачатиме корегування змісту фахової підготовки у контексті виділення різних аспектів професійної діяльності й зосередження уваги на запровадженні інтерактивних технологій та інноваційних методів, освоєнні основ театрального мистецтва, акторській, мовній, пластичній і тренінговій роботі, знайомстві з професійною мовою, поняттями і категоріями, отриманні навичок з самостійного забезпечення технічного процесу випуску вистави, які надихають на позитивні дії, роблять процес формування педагогічної майстерності захоплюючим і радісним.

У контексті предметного поля нашого дослідження варто зазначити, що суттєву роль у формуванні артистичних умінь і навичок майбутніх учителів відіграє взаємодія викладачів і студентів, яка характеризується рівнем співтворчості, наявністю позитивних і міжособистісних відношень, спрямована на створення відповідного психологічного мікроклімату, на самооцінку студентів, їхню задоволеність перебуванням у колективі.

Отже, оволодіння вчителем педагогічною майстерністю – необхідний тривалий творчий процес, який ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства; стратегічними завданнями інтеграції освіти до Європейського освітнього простору та модернізації освіти в Україні; відповідність змісту і форм підготовки вчителя сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Дослідження проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії дозволив встановити взаємозв'язок процесу підготовки і стану готовності до діяльності. Виходячи з цього, уточнено зміст дефініцій «педагогічні умови» та «педагогічна майстерність». «Педагогічні умови» визначаються нами як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, як обставини, що сприяють створенню атмосфери плідної співпраці між викладачем і студентом, що провокують сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик, які детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають реалізації поставленої мети.

«Педагогічна майстерність» сконцентрована в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Це вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Студіювання наукової літератури уможливило виділити педагогічні умови, дотримання яких, на нашу думку, сприятиме найбільш ефективному формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії. Серед основних педагогічних умов доцільно виділити наступні: умотивоване використання сучасних інтерактивних технологій в постановці хореографічних композицій з метою формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії; формування артистичних умінь і навичок у майбутніх учителів хореографії, як основного компонента педагогічної майстерності майбутнього хореографа.

У подальших дослідженнях передбачаємо дослідити критерії та рівні сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії в умовах конкретних видів соціокультурної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л. М. Творчість як аспект формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів: матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 12-13 груд. 2005 р. Полтава, 2006. С. 128–134.
2. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти // Освіта і управління. 2005. Т. 8. С. 7–21.

3. Биков С. М. Професійний підхід до сучасної хореографічної освіти в контексті синтезу основних хореографічних систем. Вісник Міжнародного слов'янського університету. 2010. №1. С. 251–257.
4. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. №50. С. 72–76.
5. Буль Н. С. Психолого-педагогічні особливості професійної майстерності хореографа. URL : <http://vuzlib.com>
6. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06. Київ, 2004. 20 с.
7. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс] / Голубова Ганна Василівна. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
8. Забредовський С. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підготовки у вузі культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 1997. 16 с.
9. Літвінчук С. Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти / С. Б. Літвінчук // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 6. Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. С. 8–10.
10. Макаренко А. С. Про виховання. К. : Вища школа. 1990. 415 с.
11. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюризанін, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. К. : ІСДО, 1993. 336 с.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. К. : Вища школа. 2008. 376 с.
13. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

REFERENCES

1. Androschuk, L. M. (2006). *Tvorchist' yak aspekt formuvannya individual'nogo stilyu diyal'nosti maybutn'oho vchytelya khoreohrafiyi*. [Creativity as an aspect of the formation of the individual style of activity of the future teacher of choreography]. Poltava.
2. Beh, I. D. (2005). *Pryntsypy innovatsiynoyi osvity*. [Principles of innovative education]. Kyiv.
3. Bykov, S. M. (2010). *Profesiynyy pidkhid do suchasnoi khoreohrafichnoi osvity v konteksti syntezu osnovnykh khoreohrafichnykh system*. [A professional approach to modern choreographic education in the context of the synthesis of the main choreographic systems].
4. Blahova, T. A. (2010). *Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv-khoreohrafiv u*

- systemi pedahohichnoyi osvity*. [Peculiarities of professional training of future teachers-choreographers in the pedagogical education system]. Zhytomyr.
5. Bull, N. *Psykhologo-pedahohichni osoblyvosti profesiynoyi maysternosti khoreohrafa*. [Psychological and pedagogical features of the choreographer's professional skills].
6. Burlya, O. A. (2004). *Formuvannya pedahohichnoyi maysternosti kerivnyka dytyachoho khoreohrafichnoho ob'yednannya*. [Formation of pedagogical skill of the head of the children's choreographic association]. Kyiv.
7. Golubova, H. I. *Pedahohichni umovy rozvytku obdarovannosti studentiv*. [Pedagogical conditions for the development of students' giftedness].
8. Zabredovsky, S. (1997). *Pedahohichni umovy rozvytku motyvatsiynoyi sfery studentiv khoreohrafichnykh spetsializatsiy v protsesi fakhovoyi pidhotovky u vuzi kul'tury*. [Pedagogical conditions for the development of the motivational sphere of students of choreographic specializations in the process of professional training at a university of culture]. Kyiv.
9. Litvinchuk, S. B. (2002). *Pedahohichni aspekty napryamkiv suchasnoyi osvity*. [Pedagogical aspects of directions of modern education]. Vinnytsia.
10. Makarenko, A. (1990). *Pro vykhovannya*. [About education]. Kyiv.
11. *Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsiyi navchannya*. (1993). [Organization of independent work of students in the conditions of intensification of studies]. Kyiv.
12. *Pedahohichna maysternist'*. (2008). [Pedagogical skill]. Kyiv.
13. Sysoeva, S. A. (2006). *Osnovy pedahohichnoyi tvorchosti: pidruchnyk*. [Basics of pedagogical creativity]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МУРОВАНА Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: формування педагогічної майстерності майбутніх учителів хореографії в процесі професійної підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MUROVANA Iryna Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Art Education Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko, Honored Worker of Education of Ukraine.

Circle of scientific interests: formation of pedagogical skills of future choreography teachers in the process of professional training.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2024 р.

УДК 78.071.1(477):37.015 «1926/1921»

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.107

ПШЕМІНСЬКА Лариса Олександрівна –

докторка філософії, викладач історії музики,
завідувачка циклової комісії народнописенного мистецтва

Тулчинського фахового коледжу культури

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7489-0013>

e-mail: larisapsheminska@ukr.net

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОДІОНА СКАЛЕЦЬКОГО В ТУЛЬЧИНСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСТІ (1926-1932 РР.)

**ПШЕМІНСЬКА Лариса Олександрівна. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОДІОНА
СКАЛЕЦЬКОГО У ТУЛЬЧИНСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСТІ (1926-1932 рр.)**

Стаття присвячена аналізу музично-педагогічної діяльності хорового диригента, композитора, педагога Р. Скалецького в тульчинський період творчості (1926-1932 рр.). Наголошено на значенні та позитивних результатах організації митцем перших диригентських курсів у Тульчині (1926 р.), висвітлено специфіку роботи хормейстера з Тульчинською хоровою капелою ім. М. Д. Леонтовича.

Ключові слова: педагогічна діяльність, хорова капела, хормейстер, перші диригентські курси, репертуар, народна пісня, учасники хору.

**PSHEMINSKA Larysa Oleksandrivna. MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF RODION
SKALETSKY IN THE TULCHYN PERIOD OF WORK (1926-1932)**

The article highlights the peculiarities of R. Skaletskyi's pedagogical activity in working with the M. Leontovych Choir in 1926-1932, the specifics of working with this amateur choir and the organisation of training at the first conductor's courses in 1926 in Tulchyn. The scientific research is based on the memoirs of R. Skaletskyi's grand-niece L. Natolochna, certain members of the choir, local history experts of Tulchyn district, materials of periodicals and funds of the State Archives of Vinnytsia Oblast.

The central focus is placed on identifying the main forms and methods of organising music education and upbringing in the work of R. Skaletskyi with the M. Leontovych Tulchyn Choir and on the peculiarities of repertoire formation. It is emphasised that the main purpose of the classes was to foster a strong interest of choristers in Ukrainian folk songs and choral music. It was determined the peculiar democratic type of conductor-choirmaster of R. Skaletskyi.

The basic principles of national education in the work of a teacher with this amateur group are highlighted.

Particular attention is paid to the specifics of the organisation of theoretical and practical classes at the first conductor's courses in 1926 and the difficult historic conditions of Stalin's repressions in the thirties of the 20th century, when R. Skaletskyi was stamped as a nationalist and punished for his counter-revolutionary activities.

It has been found that the basis of the success of the chapel choir under the direction of R. Skaletskyi was the use of Ukrainian folk songs arranged by M. Leontovych, R. Skaletskyi, as well as classical works in the repertoire. The positive activity of conductor's courses and the successful solution of urgent problems of training music directors in this district were noted.

Keywords: pedagogical activity, chapel choir, choirmaster, first conductor's courses, repertoire, folk song, choir members.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміни в сучасній музичній педагогіці позначені переосмисленням установлених змістових засад, стереотипів, традицій, впровадженням інноваційних ідей, технологій та методів навчання. Процеси перебудови та реформування сучасної мистецької освіти, її модернізація орієнтуються на духовні цінності

сьогодення, проте неможливі без відродження культурних традицій та всебічного аналізу досвіду минулого. Актуальною стає проблема вивчення та асиміляції кращих музично-педагогічних методик, здобутків, надбань наукової думки минулого. Сучасна практика вокально-хорового навчання та виховання свідчить про те, що в недостатній мірі педагоги

використовують кращі традиції спадщини видатних хорових педагогів, хормейстерів. З огляду на це актуальним та перспективним є сьогодні дослідження музично-педагогічної діяльності видатного культурного діяча Поділля, композитора, педагога, хорового диригента, фольклориста, продовжувача традицій славетного М. Леонтовича — Родіона Андрійовича Скалецького (1899-1984).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідницький інтерес до мистецької діяльності Р. Скалецького є постійним та різноманітним. Процесу становлення особистості Р. Скалецького-митця, формуванню його творчого кредо присвячені праці Н. Кушки, Л. Натолочної, О. Струкевич, А. Тростогон, Б. Хоменко, Т. Цвігун, І. Швець. Фольклорно-етнографічні дослідження митцем Поділля стали предметом вивчення науковців Л. Алієвої, Л. Болібрух, А. Дзюби, В. Третяк. Культурну парадигму творчої постаті Р. Скалецького досліджено Н. Сізовою, Т. Плєсніною. Проблеми творчої спадщини Р. Скалецького в практиці сучасної школи висвітлені в працях І. Олійник. Питання мистецької та просвітницької діяльності Р. Скалецького — очільника тульчинської філії музичного товариства ім. М. Леонтовича знайшли відображення в наукових працях дослідників Л. Семенко, Н. Сізової.

Життєпис композитора став доступним науковцям та широкому колові шанувальників творчості митця завдяки виходу у світ книг «Подільський соловей» та «Співець Подільського краю» внучатої племінниці Родіона Андрійовича — Лариси Натолочної. Сьогодні творчість та педагогічна діяльність Р. Скалецького ще до кінця не вивчена, ґрунтовного дослідження її ще немає. У фондах Державного архіву Вінницької області ще залишаються його фольклорні записи, які потребують вивчення. Особистий фонд композитора має 34 справи [1], частина документів міститься у справах «Тульчинського окрнаробраза» [2]. До ювілейних дат з'являлися лише окремі публікації. Біографічні факти стали відомі завдяки автобіографії, написаної Р. Скалецьким у 1984 році [3] та ряду документів біографічного характеру: довідкам, посвідченням, свідоцтвам (періоду 1930-1984 рр.) [4]. Однак, вектори музично-педагогічної діяльності Р. Скалецького в тульчинський період творчості, зокрема в роботі з хоровою капелою в 1926-1932 рр. та на перших диригентських курсах з питань музичного виховання кадрів дослідниками, на жаль, не висвітлено в науковій літературі, і, на нашу думку, потребують детального ґрунтовного аналізу та вивчення для впровадження в практику сучасного хорового мистецтва.

Мета статті полягає у висвітленні музично-педагогічної діяльності композитора, хормейстера-педагога Р. Скалецького у тульчинський період творчості (1926-1932 рр.): особливості організації перших диригентських курсів з питань музичного виховання кадрів у Тульчині (1926 р.) та специфіки роботи з Тульчинською хоровою капелою імені М. Д. Леонтовича; виокремленні основних принципів національного виховання в роботі педагога з даним аматорським колективом.

Виклад основного матеріалу дослідження. 23 листопада 2024 року виповнюється 125 років від дня народження відомого українського композитора, педагога, хорового диригента, фольклориста, громадського діяча Родіона Андрійовича Скалецького, якого подоляни нарекли «подільським соловейком». Він створював навколо себе, де б не був, хорові колективи, збирав та аранжував фольклор Поділля, пропагував українську пісню і хорове мистецтво, став керівником хорової капели у м. Тульчині, яку створив М. Д. Леонтович. Даний хоровий колектив після вбивства Миколи Дмитровича у січні 1921 року отримав назву «Державна капела імені М. Леонтовича»; естафету керування капелою перейняв його учень — 20-річний М. Покровський. Під його орудою (1921-1922 рр.) в лютому 1921 року вперше було виконано передсмертний твір Миколи Дмитровича «Смерть». Р. Скалецький керівництво капелою перейняв у 1926 році.

З життєпису композитора відомо, що Р. Скалецький навчався у 1923-1926 роках на історико-філологічному факультеті Одеського інституту народної освіти, паралельно здобував музичну освіту, навчаючись на диригентському відділенні музично-драматичного інституту. Через рік навчання Родіон Андрійович залишив музично-драматичний інститут: навчатись у двох закладах освіти було важко. Проте він продовжував співати в інститутському хорі, приватно вивчав курс музики та гармонії у професора М. М. Вілінського, консультувався з композитором Я. Яциневичем та професором К. Пігровим, практикував хормейстерське мистецтво, керуючи студентським хором Одеського інституту народної освіти. Цей період відзначений появою значної кількості обробок українських народних пісень для хорів різних складів (жіночого, чоловічого, мішаного) та появою перших власних творів [9, с. 30–31]. Після закінчення інституту у 1926 р. був призначений учителем мови, літератури та співів трудової школи №2 у Тульчині, де одразу організував шкільний хор. У цьому ж році він починає викладати у кооперативному та педагогічному технікумі, очолює Тульчинську філію Всеукраїнського музичного товариства по вшануванню пам'яті М. Леонтовича, до президії якої увійшли Перовський,

Савицький, Клевчук, Петраш. [7]. При філії було створено струнний оркестр та розпочалися заняття з хористами капели, створеної М. Д. Леонтовичем, але яка після його смерті фактично не існувала [12, с. 15]. Дослідник історії капели в Тульчині В. Святелик зазначає, що «своє друге народження вона (капела) святкувала в 1926 році, коли її очолив самодіяльний композитор Родіон Скалецький [12, с. 16].

Ось що писав з цього приводу місцевий журналіст Гр. Зельд (Зельдович) в газеті «Червоний край» від 4 червня 1927 року: «Уже 8 місяців, як заходами Окружної Філії Музтовариства ім. Леонтовича утворено капелу. До капели входить 45 осіб. Поруч з капелою працює струнова оркестра в 15 осіб. Спочатку капела працювала над собою, потім почалися прелюдні виступи» [6, с. 3].

Для учасників хорової капели на вимогу Р. Скалецького було пошито національні костюми [9, с. 31]. Керівником струнного оркестру став Д. Клевчук – лектор педагогічного технікуму; концертмейстером – Надія Миколаївна Леонтович (дочка композитора).

До складу капели Р. Скалецький прагнув підібрати досвідчених співаків: тих, хто раніше співав у хорах ще під орудою М. Леонтовича, а також талановиту співочу молодь. З появою нового хормейстера в капелі розпочалися серйозні заняття музикою. Потрапити до цієї капели можна було тільки пройшовши складний відбірковий тур. Молодь засвоювала манеру виконання від старших учасників хору, більшість хористів засвоювали основи музичної грамоти в процесі творчої діяльності. В колектив вливалися обдаровані виконавці, серед яких варто відзначити Бетю Мільгром, Софію Мельник, Тамару Русавську, Любов Марушко, Миколу Трамбовецького. Ще зовсім юна Бетя Мільгром прийшла до капели у 1930 році, вона була фанатично відданою прихильницею творчості М. Леонтовича, знала багато українських та єврейських народних пісень, швидко стала солісткою капели [12, с. 16].

У тульчинський період творчості Р. Скалецький працює переважно в жанрі обробки народної пісні, пише власні твори, які розучує із співаками капели. Нерідко, як і у випадку з М. Леонтовичем, він не афішував свого авторства серед капелян. Як «народний інтелігент», що народився і виріс в українському селі, і як обдарована музикальними здібностями людина, він не міг не любити народної музики, не міг не захоплюватися її професійно-мистецькою обробкою. До музики і пісні його душа тягнулася постійно» [9, с. 39]. Уже на початку 1927 року капела під орудою Р. Скалецького концертувала на з'їздах місцевих рад,

окружного вчителства та комсомолу. [6, с. 3]. У червні місяці колектив розпочав гастрольні подорожі: виступив перед залізничниками Вапнярки, перед жителями Колоденків, Капустян, Крижополя, Брацлава та Гайсина. Перші виступи капели були приурочені роковинам смерті Т. Шевченка та річниці Лютневої революції. Із протоколу засідання правління Тульчинської філії Всеукраїнського музичного товариства по вшануванню пам'яті М. Леонтовича від 6 березня 1927 р. дізнаємося, що репертуар перших концертних програм складався із таких пісень, як «Заповіт», «Думи мої», «Сон», «Гриби грими, могутна пісне» [8, с. 4]. Р. Скалецький високо цінував творчі надбання М. Леонтовича, тому в репертуарі капели у 1927-1928 роках особливе місце посіли обробки українських народних пісень Миколи Дмитровича, який у народній пісні вбачав великий виховний потенціал у розвитку духовності українського народу і був твердо переконаний, що «системне використання фольклору в музично-педагогічній діяльності сприятиме збереженню і збагаченню українських культурно-історичних традицій, забезпечить виховання особистості, що усвідомлює свою належність до українського народу, шанує національну культуру» [11, с. 153]. Проте нові твори пролетарської музики важко приживались в співочому колективі, учасники капели співали їх неохоче та оцінювали, як убогість та нісенітницю. Р. Скалецький за прихильність до зразків фольклорного матеріалу отримав прізвисько «стара українська пісня» [5].

З роками Родіон Андрійович збагачував репертуар капели не тільки творами народнопісенної творчості, а й класичними творами Л. Ревуцького, В. Верховинця, М. Лисенка, Л. Бетховена, Р. Шумана тощо [8, с. 4]. Особливою популярністю серед публіки користувались «Баркарола» Ф. Шуберта, твори «Льодолам», «Ой зійшла зоря», «Зашуміла ліщинонька», «Ой ніхто ж там не бував» М. Леонтовича, та «Бойова юність», «Ой злітайте, соколоньки», «Чорна хмара наступає», «Стелися барвінку», «Веснянка» Р. Скалецького [8, ст.16]. Підсумком масштабної діяльності колективу став довгоочікуваний результат до 10-річного ювілею капели – більше 500 проведених концертів.

Як бачимо, основними формами організації музичного навчання й виховання в роботі Р. Скалецького з Тульчинською хоровою капелою були практичні заняття та концертні виступи, завдяки яким хормейстер-педагог виховував особисті якості хористів, здійснював розвиток їх музичних здібностей, естетичних почуттів, формувалася основи їх музичної грамотності, культури. Виховання стійкого інтересу до української народної пісні та

хорового музикування було головною метою цих занять. Адже народна пісня має виняткову роль в музично-естетичному та національному вихованні учасників хорового колективу. Використовуючи правильний підхід і чіткі методичні прийоми, Р. Скалецький проявляв уміння індивідуалізувати навчання кожного учасника хору, використовував такі *словесні методи* навчання як бесіди (повідомлення, повторення, репродуктивна, евристична), дискусії, пояснення; *наочно-слуховий метод навчання* (особистий показ хормейстером інтонування кожної хорової партії, диригування, хорове виконання музики хористами). *Наочно-хоровий метод* він використовував в практиці репетицій при співі хорових партій учасниками хору по нотах.

Висока якість хорового виконання, подолання технічних труднощів (робота над чистотою інтонування, дикцією, динамікою, темпом, фразуванням, мелодичним та гармонічним строем, передачею образного змісту твору та ін.) досягалася педагогом завдяки клопіткій репетиційній роботі над музичним твором. Для створення завершеного музичного образу та вираження головної музичної ідеї Р. Скалецький прагнув застосовувати весь творчий арсенал митця-виконавця – фантазію, творчу уяву. Одна із його учениць – Бетя Мільгром згадує, що «Родіон Андрійович був вимогливим і творчим керівником, завжди працював над чистотою інтонування та чіткою дикцією, значну увагу приділяв створенню художнього образу твору, учив нас уявляти пісню. Дуже любив працювати над нюансуванням та агогікою, з солістами працював окремо після репетицій хору, часто жартував, створюючи доброзичливу атмосферу в колективі» [10, с. 4].

Цікаві згадки про Р. Скалецького залишила одна із учасниць вінницького хору Славіна Гринчишина. «Він був вічним подільським факелом, який покликаний запалювати душі тямущих в музиці і малообізнаних українською народною піснею. Це було його кредо. Це, мабуть, було його гасло життя, яке переросло в повсякденний зміст. Його витончена українська мова так само гарно звучала, як і ним поставлені хорові пісні. Цей вусань влітав в аудиторію, і все закипало. Він самовіддано працював над досконалим звучанням хорових партій, по горизонталі і вертикалі...» [9, с. 126].

Відомо, що в мистецькій практиці виділяють три типи диригента-хормейстера: авторитарний, байдужий та демократичний. Вважаємо, що Р. Скалецькому був притаманний демократичний тип диригента-хормейстера, оскільки він завжди радився із учасниками хору, дослухався до їх думок, проявляв тактовність і толерантність, любив і пожартувати, і плідно попрацювати.

Важливим кроком у справу розвитку музичної освіти Тульчинщини стала організація Р. Скалецьким перших диригентських курсів у 1926 р. [14, с. 3]. Педагог вважав, що «справа музичного виховання як великого чинника в культурному розвитку робітничо-селянських мас, особливо молодняка, – одне з бойових завдань мистецького фронту.... Молоде покоління залишається майже без всякої освіти з музики...» [13, с. 103]. Серед причин низького рівня організації хоргуртків при хатах-читальнях та музичного виховання в трудшколах він відзначив низьку організаційну роботу з питань музичного виховання; обмеженість репертуару, що відбиває певну ідеологічну установку вихованні мас; низький рівень музичної кваліфікації керівників та їх недостатню кількість; недооцінку музики як значного чинника у вихованні мас з боку завідувачів трудшкіл, проведення занять співів лише «для годиться»; зменшення 2 обов'язкових годин співів на тиждень до 1 години; байдужість ставлення виконкомів до даної справи [13, с. 104]. Слухачі курсів (19 осіб) протягом двох тижнів мали змогу розширити свої знання з таких дисциплін: елементарна теорія музики та гармонія (24 год.); сольфеджіо та диктура (12 год.); історія української музичної культури (6 год.); техніка диригування (4 год.); ознайомлення з хоровою літературою (4 год.); слухання музики (6 год.); дикція і виховання голосу (6 год.); практика диригування (3 год.); методи політосвітньої праці (3 год.) [13, с. 104].

Для досягнення поставлених цілей організаторами курсів було чітко сплановано поєднання різних типів занять (лекція-бесіда, конференція, практичні заняття тощо). Практична частина включала обов'язкове диригування кожним курсантом запропонованого йому твору, а також роботу з хором на співанках з Тульчинською окружною капелою з присутністю усіх курсантів. Обговорення роботи кожного курсанта з хором та висловлення критичних зауважень проводилося у закритій аудиторії в присутності викладачів курсів. Враховуючи досить короткий двотижневий період проходження курсів, за який неможливо досягнути великої кількості навчального матеріалу, Р. Скалецький все ж відзначив позитивну діяльність курсів та успішне вирішення деяких проблем, таких як визначення якісно сильного активу муз-керівників даної округи; можливість через даний актив «збирати великі скарби – народні пісні, як історично побутовий матеріал і як матеріал для оброблювання»; підготовка керівників для організації районних зразкових хорових колективів задля проведення в перспективі музично-співочої олімпіади; набуття певного досвіду в організації хорів та

удосконаленні техніки диригування; придбання керівниками нового репертуару [13, с. 107].

Тульчинський період музично-педагогічної діяльності та творчості Р. Скалецького позначений й діяльністю осередку творчої інтелігенції, яка прагнула опікуватися вихованням, підтримкою талановитої молоді Тульчинщини, вирішенням проблем культурного життя міста. До осередку увійшли: керівник капели Р. Скалецький, директор Тульчинської десятирічки Ф. Лебідь, директор школи ФЗС М. Москаленко, лектор Тульчинського Робфаку Д. Юрченко, вчитель кооперативного технікуму А. Чернілевський, вчитель восьмирічної школи Г. Сакович, вчитель семирічної школи Є. Стручковський.

Сталінські репресії тридцятих років ХХ ст. не оминули й Тульчин. У 1932 році було сфабриковано так звану «справу вчителів», за якою Р. Скалецькому та його однодумцям-колегам інкримінували статтю, пов'язану із контрреволюційною діяльністю. 22 листопада 1932 року Р. Скалецького було заарештовано за справою «Залишки». Директор школи Ф. Лебідь, який товаришував із Родіоном Андрійовичем свідчив проти нього, зазначаючи симпатію Р. Скалецького до М. Леонтовича, наслідування його традицій в роботі з капелою та набір до капели «соціально ненадійних елементів», (тобто попів, дяків) [9, с. 40]. Критиці піддавався й репертуар капели, який складався переважно із творів М. Леонтовича; тавро націоналіста отримав від слідства Р. Скалецький і через «спеціальні» костюми для капелян, вишиті українським орнаментом. Усі члени творчого осередку вироком наради при колегії ГПУ УСРР від 25 лютого 1933 року були покарані терміном на три роки: одних ув'язнили до концтаборів, інших вислали до Казахстану та у «Севкрай». Р. Скалецького було зіслано до міста Валуйки Курської області. Але й у засланні Родіон Андрійович не полишив улюбленої справи – викладав співи у Валуйському педагогічному технікумі, керував студентським хором, був призначений директором НСША в с. Носова Валуйського району, створив там шкільний хор.

Отже, в музично-педагогічній та творчій діяльності Р. Скалецького у тульчинський період яскраво прослідковуються принципи національного виховання, а саме:

- **принцип гуманізації та демократизації виховання** – яскраво проявився у демократичному стилі керування Р. Скалецького капелою, його духовній співпраці з учасниками творчого процесу на основі гуманізації взаємин та шанобливого ставлення один до одного; у розвитку та підтримці талановитої молоді;

- **принцип безперервності виховання** забезпечувався педагогом через продовження

традицій М. Леонтовича в роботі з хоровою капелою; нероздільності навчання і виховання, у формуванні цілісної і всебічно розвинутої особистості; регулярності проведення занять, що давало змогу здійснити значну кількість концертних виїздів по селам та містам Поділля;

- **принцип народості, культуровідповідності та етнізації** знайшов своє втілення в наповненні виховання учасників хорового колективу національним змістом: прищепленні дбайливого ставлення до культури і спадщини українського народу, відродженні його традицій; вихованні любові до звичаїв та обрядів, рідної мови, вивченні та виконанні різних за жанрами народних пісень рідного Поділля, підборі сценічних національних костюмів;

- **принцип диференціації та індивідуалізації** навчально-виховного процесу реалізовувався педагогом через використання бесід, дискусій, індивідуальних та групових форм репетиційної роботи з окремими партіями, солістами;

- **принцип природо-відповідності виховання** прослідковується в прагненні культурного розвитку робітничо-селянських мас, наданні професійної музичної освіти молодому поколінню задля організації хорів у школах, якісному проведенні уроків співів як у сільських, так і міських школах;

- **принцип послідовності, систематичності, варіативності форм і методів виховання** забезпечувався Р. Скалецьким через систематичне проведення репетицій, занять музичної грамоти, плідну концертну діяльність творчого колективу, умілий підбір актуального репертуару, розуміння необхідності набуття керівниками хорів професійних навичок техніки диригування та виховання всебічно розвинутої творчої особистості як диригента, так і учасника хору.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підсумовуючи, варто зазначити, що у 1 третині ХХ ст. у мистецьку освіту прийшов продовжувач традицій та педагогічних надбань М. Леонтовича – хормейстер-педагог, композитор, збирач фольклору, громадський діяч Р. Скалецький. Тульчинський період творчої та педагогічної діяльності (1926-1932 рр.) став етапом становлення і формування особистості педагога-митця, який увесь свій подальший педагогічний шлях будував на традиціях народної педагогіки, збагачував народними духовними цінностями, які вилилися у багату творчу спадщину: близько 600 творів, серед яких переважають твори для хору на вірші Т. Шевченка, М. Рильського, І. Франка, соло-співи, пісні для дітей, обробки народних пісень. Плекаючи українську народну пісню, мову, культуру, використовуючи в педагогічній

діяльності класичні форми і методи навчання, принципи національного виховання Родіон Андрійович став прикладом відданого служіння митця-педагога українському народові. Досвід педагога-композитора знайшов втілення у друкованих підручниках, методичних посібниках «Пісні для учнів 5-6 класів», «Методика навчання співів у 5-8 класах». Збираючи старовинний обрядовий фольклор Східного Поділля, зокрема рідної Михайлівки, Родіон Андрійович створив унікальні фольклористичні збірки – цикл обрядових пісень «Щедрий вечір, добрий вечір» та «На Поділлі – весілля».

Враховуючи цінність музично-педагогічної діяльності Р. Скалецького, дана проблематика може стати об'єктом подальших аналітичних та наукових розвідок. Вважаємо, що подальшого вивчення потребує збирацька фольклористична діяльність Р. Скалецького та впровадження фольклорної спадщини митця у сучасну практику мистецької освіти та перспективи, що формуватиме нове бачення шляхів розвитку національної педагогічної думки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів Вінницької області (ДАВО). Ф.Р. 5986. Оп. 1 Спр. 1-33.
2. Державний архів Вінницької області ДАВО. Ф.Р. 847. Оп. 1. Спр. 70, 105.
3. Державний архів Вінницької області ДАВО. Ф.Р. 5986. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 6.
4. Державний архів Вінницької області ДАВО. Ф.Р. 5986. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 70.
5. Державний архів Вінницької області ДАВО. Ф.6023. Оп.4. Спр.23975. Арк. 18.
6. Зельд Г. Тульчинська капела імені Леонтовича. *Червоний край*. 1927. 4 черв. С. 3.
7. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (ІР НБУВ). Ф.50. № 543. Арк. 44.
8. Лукашенко С. Родіон Скалецький – керівник Тульчинської хорової капели. *Тульчинський край*. 2020. № 17 (11713). 24 квіт. С. 4.
9. Натолочна Л. Подільський соловей. Вінниця, 2019. 272 с.
10. Недобой М. Талановитий організатор. *Зоря комунізму*. 1969. 14 черв. С. 4.
11. Пшемінська Л. О. Педагогічні ідеї М. Д. Леонтовича в контексті розвитку вітчизняної музичної освіти (1877-1921 рр.). дис. ... д-ра філософії / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2022. 346 с.
12. Святелик В. А. Історія Тульчинської хорової капели ім. М. Д. Леонтовича. Тульчин, 1990. 20 с.
13. Семенко Л. І. Їх поєднала пісня Леонтовича... Нариси з історії муз. життя в Україні 1910-1930-х рр. Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2007. 272 с.
14. Скалецький Р. Музичне виховання мас: І курси перепідготовки музичних керівників на Тульчинщині. *Музика масам*. 1929. №2.

REFERENCES

1. *Derzhavnyi Arkhiv Vinnytskoi Oblasti* (DAVO). F. R. 5986, op.1, spr. 1-33. *State Archives of Vinnytsia Oblast (SAVO) F. R. 5986, d. 1, c.1-33.*

2. *Derzhavnyi Arkhiv Vinnytskoi Oblasti* DAVO. F.R. 847, op.1, spr. 70, 105. *SAVO. F. R. 847, d. 1, c. 70,105.*
3. *Derzhavnyi Arkhiv Vinnytskoi Oblasti* DAVO. F.R. 5986, op.1, spr. 1, l. 6. *SAVO. F. R. 5986, d. 1, c. 1, p. 6.*
4. *Derzhavnyi Arkhiv Vinnytskoi Oblasti* DAVO. F.R. 5986, op.1, spr. 2, l. 70. *SAVO. F. R. 5986, d. 1, c. 2, p. 70.*
5. *Derzhavnyi Arkhiv Vinnytskoi Oblasti* DAVO. F.R. 6023, op.4, spr. 23975, l. 18. *SAVO. F. R. 6023, d. 4, c. 23975, p. 18.*
6. Zeld, H. (1927, Cherven 4). *Tulchynska kapela imeni Leontovycha*. [The Leontovych Chapel in Tulchyn].
7. Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteki Ukrainy im. V. Vernadskoho (IR NBUV). F.50. № 543, l. 44. [Institute of Manuscripts of the Vernadsky National Library of Ukraine (IM VNLU). F.50. № 543. p.44].
8. Lukashenko, S. (2020, Kviten 24). *Rodion Skaletskyi – kerivnyk Tulchynskoi khorovoi kapely*. [Rodion Skaletskyi is the director of the Tulchyn Choir Chapel].
9. Natolochna, L. (2019). *Podilskyi solovei*. [Nightingale of Podillia]. Vinnytsia.
10. Nedoboi, M. (1969, Cherven 14). *Talanovytyi orhanizator*. [Talented organizer].
11. Psheminska, L. O. (2022). *Pedahohichni idei M. D. Leontovycha v konteksti rozvytku vitchyznianoї muzychnoi osvity (1877-1921rr.)*. [Pedagogical ideas of M. D. Leontovych in the context of the development of national music education (1877-1921)]. Uman.
12. Sviatlyk, V. A. (1990). *Istoriia Tulchynskoi khorovoi kapely im. M. D. Leontovycha*. [History of the Tulchyn Leontovych Choir Chapel].-Tulchyn.
13. Semenko, L. I. (2007). *Yikh poiednala pisnia Leontovycha... Narysy z istorii muz. zhyttia v Ukraini 1910-1930-kh rr.* [They were united by Leontovych's song... Essays on the history of musical life in Ukraine in the 1910s-1930s.]. Vinnytsia.
14. Skaletskyi, R. (1929). *Muzychne vykhovannia mas: I kursy perepidhotovky muzychnykh kerivnykiv na Tulchynshchyni*. [Musical education of the masses: The first courses of retraining of music directors in Tulchyn region].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПШЕМІНСЬКА Лариса Олександрівна – докторка філософії, викладач історії музики, вокального класу Тульчинського фахового коледжу культури.

Наукові інтереси: методика навчання музично-теоретичних дисциплін у вищій школі, педагогічні персоналії в історико-педагогічному дослідженні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PSHEMINSKA Larysa Olexandrivna – Doctor of Philosophy, pedagogical sciences, a teacher of Music history, Vocal Class of Tulchyn Professional College of Culture.

Circle of scientific interests: methods of teaching musical and theoretical disciplines in higher school, pedagogical personalities in historical-pedagogical research.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2024 р.

УДК 378:567/98;56

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.113

ГРЕБА Ілдіко Золтанівна –

старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладом освіти
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0764-0858>
e-mail: greba.ildiko@kmf.org.ua

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**ГРЕБА Ілдіко Золтанівна. ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В статті розглядається аналіз взаємодії вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. В роботі асистент вчителя розглядається як ключовий учасник ефективної організації освітнього процесу, його роль в адаптації чи модифікації та індивідуалізації освітньої траєкторії учнів з ООП.

Ключові слова: індивідуальний підхід, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, рівні можливості, спільне викладання.

**HREBA Ildiko Zoltanivna. INTERACTION BETWEEN TEACHER AND TEACHER'S ASSISTANT IN THE
INCLUSIVE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL**

The article examines the interaction between the teacher and the teacher's assistant in the inclusive educational environment of primary school. The teacher's assistant is considered to be the key participant in the effective organization of the educational process, particularly in the adaptation, modification, and individualization of educational trajectories for students with special educational needs (SEN). The study explores specific regulatory documents governing the introduction of the teacher's assistant position in inclusive classrooms and outlines the primary functions and responsibilities of the assistant in collaboration with the classroom teacher.

Additionally, the article analyzes models of co-teaching proposed by the American researcher L. Cook, highlighting the significance of cooperation between the teacher and the assistant in fostering an inclusive learning environment.

The co-teaching models discussed in the article within the context of an inclusive educational environment open up new possibilities for enhancing collaboration between the primary teacher and the teacher assistant. The proposed approaches contribute to improving the efficiency of the educational process, fostering individualized learning strategies, and facilitating the integration of students with special educational needs (SEN) into the general secondary education system.

Future research should focus on a detailed examination of the step-by-step implementation of co-teaching models proposed by L. Cook, taking into account the specific characteristics of the Ukrainian educational landscape. A promising direction includes exploring the practical aspects of adapting these models to different educational levels, age groups, and categories of special needs.

A particularly important area of inquiry is the development of methodological recommendations for educators to effectively incorporate co-teaching practices into the operations of inclusive classrooms. Research on the mutual influence of various models on students' academic performance, social integration, and emotional well-being represents an indispensable component of these studies.

Moreover, an analysis of teachers' readiness to adopt co-teaching practices, their professional needs, and the level of interaction in inclusive learning environments is vital. Exploring these aspects will facilitate the establishment of a more effective system for training and professional development of teachers and teacher assistants, aligned with the contemporary demands of inclusive education.

Keywords: individualized approach, inclusive education, special educational needs, equal opportunities, co-teaching.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система освіти ставить перед педагогами важливе завдання – забезпечити рівні можливості для навчання всіх

учнів, незалежно від їхніх особливостей розвитку чи освітніх потреб. У цьому контексті інклюзивна освіта стає невід'ємною складовою функціонування початкової школи, спрямо-

ваною на створення сприятливого середовища для кожної дитини. Одним із ключових факторів ефективності інклюзивного навчання є професійна взаємодія між вчителем та асистентом вчителя.

Роль вчителя в інклюзивному класі полягає не лише у тому, щоб передавати знання учням, але й у формуванні критичного мислення, адаптації до нових викликів суспільства, підтримці розвитку особистості кожного учня, враховуючи його особливі потреби. У свою чергу, асистент вчителя виступає допоміжною фігурою, яка забезпечує індивідуальну підтримку кожного учня, сприяє адаптації чи модифікації навчального процесу, є важливим посередником у спілкуванні між батьками, дітьми та вчителем, а також допомагає вчителю у вирішенні складних ситуацій.

Ефективна взаємодія між цими фахівцями вимагає чітко окреслених ролей, взаєморозуміння, координації дій та здатності до конструктивного діалогу. Це сприяє створенню гармонійного навчального процесу, де кожна дитина має можливість досягати успіхів у відповідності до своїх здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед сучасних науковців, дослідження професійної діяльності вчителя знаходять своє відображення в працях О. Біди, Н. Бібік, В. Бондаря, Т. Васютіни, М. Марусинця, В. Старости та ін. Діяльність вчителя інклюзивного освітнього середовища є об'єктом дослідження М. Бевзюк, К. Бовкуш, І. Демченко, А. Колупасвої, З. Ленів, Т. Лорман, О. Мартинчук, В. Пісняк, Л. Смерчак, З. Удич, Н. Фіголь тощо. Питанням спільного навчання та роллю асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі займалися такі науковці, як: Л. Байда, А. Колупасова, І. Луценко, О. Мартинчук, Ю. Найда, Т. Сак, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко та ін.

Мета статті – теоретично дослідити та описати особливості ефективної взаємодії вчителя початкової школи та асистента вчителя в середовищі освітньої інклюзії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасної України та її інтеграція до європейського простору неможливі без докорінного реформування ключових сфер суспільного життя, серед яких особливе місце займає освітня політика держави. В умовах глобалізації та євроінтеграційних процесів, реформування освіти має на меті забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукової літератури, присвяченої розвитку інклюзивних практик, свідчить про те, що на межі XX–XXI століть у країнах Західної Європи відбулися значні зміни у соціальній,

культурній, економічній та політичній сферах. Ці зміни спрямовані на впровадження нових підходів до навчання дітей з особливими потребами, зокрема шляхом їх інтеграції до закладів загальної середньої освіти.

Важливим аспектом реалізації інклюзивної освіти є підготовка кваліфікованих педагогів, здатних працювати в умовах різноманітного учнівського середовища. Сучасний учитель початкових класів повинен володіти інноваційними методиками навчання, мати високий рівень професійної компетентності та бути відкритим до новаторських концепцій. Його діяльність спрямована не лише на забезпечення якісної освіти, а й на формування толерантного та інклюзивного середовища, що сприяє гармонійному розвитку всіх учасників освітнього процесу [1].

Особливої уваги в цьому контексті заслуговує роль асистента вчителя, який стає важливою ланкою в організації спільного навчання. Асистент забезпечує індивідуальну підтримку учнів з особливими освітніми потребами, сприяє адаптації навчальних матеріалів та методик, а також допомагає вчителю створювати сприятливу атмосферу у класі. Таким чином, співпраця вчителя і асистента є ключовим елементом ефективного впровадження інклюзивної освіти, що відповідає сучасним європейським стандартам і сприяє сталому розвитку освітньої системи України.

Введення посади асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти ініціювало Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Міністерство соціальної політики України, відповідно до сучасних вимог розвитку інклюзивної освіти, внесло до Класифікатора професій нову посаду – асистента вчителя інклюзивного навчання. Ця посада була офіційно затверджена наказом Держспоживстандарту № 327 від 28 липня 2010 року [2]. Крім того, введення цієї посади передбачено Типовими штатними нормативами закладів загальної середньої освіти, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України № 1205 від 6 грудня 2010 року. Посада асистента вчителя запроваджується у закладах освіти, де організовано інклюзивне навчання. Вона розрахована на одну ставку для кожного класу, в якому навчаються діти з особливими освітніми потребами (до 2018 року – 0,5 ставки на клас). Такий норматив спрямований на забезпечення якісної підтримки учнів з ООП та створення умов для їхнього повноцінного включення в освітній процес [5].

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року стала важливим кроком у систематизації та впровадженні інклюзивного навчання в

освітній процес. Цей нормативно-правовий акт встановлює офіційні правила та процедури організації інклюзивного навчання, спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Документ визначає інклюзивне навчання як процес, який базується на створенні адаптованого освітнього середовища, що враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Він акцентує увагу на важливості підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема вчителів та асистентів вчителя, здатних працювати в умовах інклюзивного середовища. Особлива увага приділяється розробці індивідуальних навчальних планів, які враховують особистісні здібності та потреби учнів, а також активній співпраці з батьками, що сприяє створенню атмосфери партнерства та довіри.

Постанова вперше описує посадові обов'язки асистента вчителя, визначаючи його роль як важливого учасника освітнього процесу. Асистент вчителя забезпечує особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу, бере участь у розробці та реалізації навчальних планів і програм, а також адаптує навчальні матеріали з урахуванням специфіки пізнавальної діяльності дітей з ООП.

Цей нормативний акт відіграє стратегічну роль у формуванні основ інклюзивної освіти в Україні. Він не лише окреслює ключові підходи до організації інклюзивного навчання, але й забезпечує правову основу для створення умов, які сприяють повноцінному розвитку учнів з особливими потребами, їхній соціалізації та інтеграції в суспільство. Такий підхід відповідає сучасним європейським стандартам і спрямований на забезпечення рівних можливостей у навчанні для всіх дітей [6].

Асистент вчителя, співпрацюючи з педагогом, дітьми та їхніми батьками, забезпечує комплексний підхід до розвитку дітей з ООП. Ця діяльність вимагає спеціальних компетенцій, зокрема вміння ефективно співпрацювати, проводити спільне планування навчального процесу та обговорювати результати освітньої діяльності.

За словами Луценко [4], хоча асистент вчителя відповідає за підтримку учнів у процесі навчання, основна відповідальність за академічні досягнення учнів залишається на вчителі. Разом із тим асистент вчителя забезпечує їхню безпеку та сприяє формуванню комфортного середовища для навчання. Таким чином, асистент вчителя стає невід'ємним елементом інклюзивної освіти.

Діяльність асистента вчителя залежить від командної роботи та рівня співпраці, оскільки частину функцій він виконує у тісній співпраці

з вчителем та іншими фахівцями школи. Деякі завдання асистент вчителя виконує самостійно, як частину своєї професійної діяльності. Це включає підтримку дітей з особливими потребами в рамках організації індивідуальної програми розвитку, що до прикладу передбачає дозування навантаження, сприяння комунікації тощо [11].

Відповідно до «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України №609 від 08.06.2018 року [7], асистент вчителя входить до складу команди психолого-педагогічного супроводу, а розділ 5 даного положення визначає основні функції асистента вчителя, до яких належать:

- «спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб»;
- «участь в організації освітнього процесу дитини з ООП»;
- «участь у розробці ІПР»;
- «участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти)»;
- «адаптація освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП»;
- «оцінка спільно з вчителем / вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР»;
- «підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб»;
- «надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП» [7].

У листі Міністерства освіти і науки України «Щодо тривалості уроків в інклюзивних класах, функціональних обов'язків асистента вчителя» від 05.02.2018 № 2.5-281 [3] визначено основні напрями діяльності асистента вчителя як педагогічного працівника. Основна функція асистента полягає у тісній співпраці з вчителем інклюзивного класу з метою забезпечення індивідуального підходу до кожного учня в процесі навчання.

Зокрема, асистент вчителя разом з вчителем класу здійснює освітні, виховні та соціально-адаптаційні заходи, використовуючи ефективні форми їх проведення. До його завдань належать:

- допомога дитині у виконанні навчальних завдань,

- залучення учнів до різноманітних видів навчальної діяльності,

- участь у складі групи фахівців у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР),

- адаптація навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами [3].

Проте, незважаючи на чітко сформульовані завдання, чинні нормативні акти часто залишають простір для різного тлумачення ролі та обов'язків асистента вчителя. Це нерідко спричиняє розбіжності у розумінні функцій асистента та вчителя, а також викликає труднощі у взаємодії між педагогічними працівниками.

Головним завданням вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі є створення комфортних умов для всіх учасників освітнього процесу та забезпечення необхідної підтримки для розвитку учнів. Досягнення цієї мети можливе завдяки злагодженій взаємодії між вчителем і асистентом, побудові партнерських відносин у рамках спільного викладання.

Спільне викладання – це сучасна організаційна форма навчання, за якої кілька педагогів, зокрема вчитель і асистент вчителя або спеціальний педагог, разом проводять заняття у різноманітній групі учнів. Така група може включати дітей із різними рівнями освітніх потреб у межах одного фізичного простору – класу.

Цей підхід спрямований на задоволення індивідуальних потреб окремих учнів і на підвищення загальної ефективності навчання для всіх школярів. Важливою характеристикою спільного викладання є участь як мінімум двох педагогічних працівників, які є рівноправними колегами. Вони спільно планують і реалізують освітній процес, що забезпечує партнерський характер їхньої роботи. Ключовими принципами спільного викладання є взаємоповага, спільна відповідальність за результати навчання та готовність до конструктивної співпраці [8].

Вартої уваги є модель спільного викладання запропонована американською дослідницею Л. Кук (Lynne Cook). В залежності від рівня співпраці між вчителем та асистентом, типу уроку Л. Кук пропонує шість моделей спільного викладання. Вибір моделі належить вчителю та асистенту, однак при виборі необхідно враховувати те, коли педагоги розпочали спільну діяльність. На початкових етапах співпраці доцільніше використовувати моделі, які передбачають більше можливостей для спостереження як за учнями, так і за вчителем класу. Спостереження та ознайомлення з роботою вчителя та учнів значно полегшує як співпрацю, так і подальше

ефективне спільне викладання. При виборі моделі викладання необхідно також враховувати склад класу, тип уроку та навчального матеріалу, а також індивідуальні потреби учнів. Використання моделі спільного викладання двома педагогами є ефективним, якщо вона адаптується до конкретних умов, зважаючи на різноманітні аспекти [10].

На початкових етапах співпраці доцільним є використання моделі *«один викладає, інший спостерігає»* (One Teach, One Observe). Ця форма моделі з двома педагогами фактично є своєрідним наглядом. У класі перебувають два педагоги, один із яких активно викладає, тоді як інший займає пасивну позицію спостерігача. Критерії спостереження визначаються заздалегідь, а результати спостереження обговорюються педагогами після уроку. Особливістю даної моделі є те, що зміст уроку, завдання, методи та технології визначає вчитель класу, асистент вчителя спостерігає як учні сприймають матеріал.

Модель *«один викладає, інший допомагає»* (One Teach, One Drift) – ця модель відповідає концепції асистування. У такому форматі один педагог викладає, а інший постійно переміщується по класу, допомагаючи учням, які відчувають труднощі. Недоліком даної моделі є переважно фронтальна форма роботи, асистент може проводити окремі фрагменти уроків з малою групою учнів, у яких спостерігалися труднощі в сприйнятті матеріалу. Цей тип доцільно застосовувати:

- на початкових етапах співпраці у форматі двох учителів (так само, як і перший тип);
- коли навчальний матеріал ефективніше передається через фронтальне викладання;
- якщо специфіка матеріалу вимагає постійного спостереження за учнями [8].

Модель *«паралельного викладання»* (Parallel Teaching). У цьому випадку обидва вчителі є активними учасниками навчального процесу, працюючи в одному приміщенні, але окремо. Вони одночасно викладають один і той самий навчальний матеріал, розділяючи клас на дві групи.

Основна перевага цього підходу полягає в тому, що він дає більше можливостей для спостереження за учнями та залучення слабших учнів до активної участі на уроці. Однак, деякі проблеми, властиві фронтальній формі роботи, тут також можуть виникати.

Модель *«навчання за станціями»* (Station Teaching). Принцип цього підходу полягає в тому, що педагоги розподіляють між собою учнів і завдання. У такій моделі учні по черзі переходять від одного педагога до іншого, виконуючи завдання на різних «станціях». Додатково можуть бути передбачені «незалежні станції», де учні працюють

індивідуально, у парах або в групах без безпосередньої допомоги вчителів.

Ця модель є корисною для опрацювання складного навчального матеріалу, особливо якщо нові знання не мають ієрархічної структури. Вона також добре підходить для узагальнюючих або повторювальних уроків.

Для успішного використання цього підходу необхідне ретельне спільне планування педагогів. Особливу увагу слід приділити організації «незалежної станції», надавши чіткі інструкції. Якщо учні не здатні працювати самостійно, доцільно обмежитися лише двома станціями.

Модель **«альтернативне навчання»** (Alternative Teaching). У кожному класі можуть виникати ситуації, коли доцільно, щоб один педагог працював з меншою групою учнів, тоді як інший проводив урок більшій частині класу. До малої групи, як правило, входять учні з особливими освітніми потребами, які працюють або з альтернативними навчальними матеріалами, або вивчають ті ж самі теми, що й решта класу, але з використанням диференційованих методів, адаптацій чи модифікацій.

Ця модель може використовуватися як протягом тривалого часу, так і на окремих етапах уроку. Її доцільно застосовувати, якщо в класі є учні, які навчаються за індивідуальною програмою розвитку та мають специфічні вимоги до організації навчального процесу.

Модель **«викладання в команді»** (Team Teaching). У цій моделі два педагога проводять урок як рівноправні партнери. Викладання зазвичай має фронтальний характер, при цьому обидва вчителі одночасно викладають і стежать за тим, де потрібна додаткова допомога.

Урок будується таким чином, щоб вчителі не перебували один одного. Вони заздалегідь узгоджують, хто і які аспекти навчального матеріалу викладає, а пояснення та інструкції формуються у вигляді діалогу між ними. Командне викладання також корисне, коли серед навчальних цілей є демонстрація різних типів взаємодії для учнів, що сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок і критичного мислення. Дана модель вимагає від педагогів ретельної підготовки до уроку і не рекомендована для педагогів на початковому етапі співпраці [9].

У процесі спільного викладання педагоги разом розробляють зміст навчання, працюють над формуванням ключових навичок учнів, аналізують отриману інформацію, визначають зміст і завдання уроку, а також розробляють ефективні стратегії навчання й управління класом. Цей підхід передбачає спільне проведення занять, у межах яких, кожен із вчителів виконує основні функції викладача.

Одночасна діяльність двох педагогів дозволяє урізноманітнити методи подачі матеріалу: один вчитель пояснює, а інший демонструє наочні матеріали; один презентує новий матеріал, тоді як другий записує ключові моменти на дошці; або ж один працює з підгрупою, а другий організовує інші види діяльності.

Функціональний розподіл обов'язків включає планування, викладання та управління класом, що сприяє ефективному використанню ресурсів і забезпечує різнобічний підхід до навчання. Така форма співпраці вимагає високого рівня організованості, зосередженості та адаптивності. Водночас комфорт і задоволення від спільної роботи значною мірою залежать від гармонійності взаємовідносин між педагогами.

Успішна командна робота можлива за умов наявності взаємної довіри, поваги та готовності до узгодження стилів викладання. Вчителі мають активно співпрацювати, враховуючи сильні сторони одне одного, що дозволяє створити синергію у навчальному процесі та забезпечити якісне навчальне середовище для учнів [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Розглянуті в статті моделі спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі відкривають нові можливості для вдосконалення взаємодії між основним вчителем та асистентом вчителя. Запропоновані підходи сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, створенню умов для індивідуального підходу до навчання та кращій інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в простір закладу загальної середньої освіти.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на детальне вивчення покрокового впровадження моделей спільного викладання, запропонованих L. Cook, з урахуванням специфіки українського освітнього середовища. Перспективним є також дослідження практичних аспектів адаптації цих моделей до різних рівнів освіти, вікових категорій учнів і типів особливих потреб.

Зокрема, важливим напрямом є розробка методичних рекомендацій для педагогів, які допоможуть ефективно впроваджувати спільне викладання у практику роботи інклюзивних класів. Вивчення взаємовпливу різних моделей на академічні результати учнів, їхню соціалізацію та психоемоційний стан є невід'ємною частиною цих досліджень.

Крім того, перспективним є аналіз готовності педагогів до впровадження спільного викладання, їхніх професійних потреб і рівня взаємодії в умовах інклюзивного навчання. Вивчення зазначених аспектів дозволить створити більш ефективну систему

підготовки та професійного розвитку вчителів і асистентів вчителів, що відповідає сучасним вимогам інклюзивної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Іванова О. В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець XX – початок XXI століття). Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків. 2019.
2. Класифікатор професій ДК 003:2010. Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 327 від 28.07.2010 Режим доступу: https://zakononline.com.ua/documents/show/454287_755873
3. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо тривалості уроків в інклюзивних класах, функціональних обов'язків асистента вчителя» № 2.5-281 від 05.02.2018 Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/02/lyst-rozysnennya-mon-2.5-281.pdf>
4. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. Особлива дитина: навчання і виховання, (4), 2017. 20.
5. Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1205 від 06.12.2010 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text>
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>
7. Про затвердження Примірної постанови про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
8. Спільне викладання в інклюзивному класі. Методичні рекомендації. Укладач: Дятленко Н. М. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015
9. A tanító és a gyógypedagógus együttműködése az integrációban, a kéttanáros modell kapcsán. Рукопис. Режим доступу: https://online.otdk.hu/uploads/dolgozatok/9208db9d889ec3c275e78b05688cc3/palyamunka_15275_0182.pdf

10. COOK, Lynne (2004): Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics, California State University, Northridge, 15-21
11. Greba I., Knobloch B. Inkluzív oktatás alapjai. Főiskolai jegyzet. Режим доступу: <https://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf>

REFERENCES

1. Ivanova, O. V. (2019). *Orhanizatsiia inkluzyvnogo navchannia v krainakh Zakhidnoi Yevropy (kinets XX – pochatok XXI stolittia*. [Organization of inclusive education in the countries of Western Europe (end of the 20th - beginning of the 21st century)]. Kharkiv.
2. *Klasyfikator profesii DK 003:2010. Nakaz Derzhavnoho komitetu Ukrainy z pytan tekhnichnoho rehuliuivannia ta spozhyvchoi polityky № 327 vid 28.07.2010* [Classifier of professions DK 003:2010. Order of the State Committee of Ukraine on Technical Regulation and Consumer Policy No. 327 dated July 28, 2010].
3. *Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Shchodo tryvalosti urokiv v inkluzyvnykh klasakh, funktsionalnykh oboviazkiv asystenta vchytelia» № 2.5-281 vid 05.02.2018* [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «Regarding the duration of lessons in inclusive classes, functional duties of a teacher's assistant» No. 2.5-281 dated 02.05.2018].
4. Lutsenko, I. V. (2017). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy diialnosti asystenta vchytelia v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. [Organizational and pedagogical conditions of activity of a teacher's assistant in an inclusive educational institution. A special child: education and upbringing].
5. *Pro zatverdzhennia Typovykh shtatnykh normatyviv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1205 vid 06.12.2010* [On the approval of the Standard staffing standards of institutions of general secondary education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1205 dated 06.12.].
6. *Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnogo navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy № 872 vid 15 serpnia 2011.* [On approval of the Procedure for organizing inclusive education in general educational institutions. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 872 of August 15].
7. *Pro zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro komandu psykhologo-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 609 vid 08.06.2018* [On the approval of the Model

Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an institution of general secondary and preschool education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 609 dated June 8].

8. *Spilne vykladannia v inkliuzyvnomu klasi*. (2015). Joint teaching in an inclusive class. Methodical recommendations. [Metodychni rekomendatsii. Ukladach: Diatlenko N.M. TOV «Vydavnychi dim «Pleiady». Proekt «Inklyuzyvna osvita: krok za krokom»].
9. *A tanító és a gyógypedagógus együttműködése az integrációban, a kéttanáros modell kapcsán. Rukopys*. [A tanító és a gyógypedagógus co-operation az integrációban, a kéttanáros modell ságát. Manuscript].
10. COOK, Lynne (2004): Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics, California State University.
11. Greba I., Knobloch B. (2020). *Inkluzív oktatás alapjai. Főiskolai jegyzet*.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРЕБА Ілдіко Золтанівна – старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів, питання організації інклюзивного освітнього середовища.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HREBA Ildiko Zoltanivna – is a senior lecturer at the department of pedagogy, psychology, primary and preschool education and management of the educational institution of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakotsi II.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers, issues of organizing an inclusive educational environment.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2024 р.

УДК 373.2:37.035:316.46(043)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.119

LI Lili –

PhD Student at the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-1359-4931>
e-mail: 641655468@qq.com

METHODS AND TOOLS OF THE FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS' LEADERSHIP COMPETENCE FORMING

ЛІ Лілі. МЕТОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті детально досліджуються важливі аспекти формування лідерських компетентностей майбутніх педагогів дошкільної освіти, так як вони є засадничими для майбутньої професійної діяльності. Лідерські компетентності визначено нами як такі, що сприяють успішному управлінню освітнім процесом.

Ключові слова: методи, засоби, лідерська компетентність, заклади дошкільної освіти, фахівці дошкільної освіти.

LI Lili. METHODS AND TOOLS OF THE FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS' LEADERSHIP COMPETENCE FORMING

The article provides a detailed examination of the critical aspects involved in developing leadership competencies among future preschool education teachers, as these competencies are vital for their professional success. We define leadership competencies as those that facilitate effective management of the educational process. When teachers acquire these competencies, they enhance their interactions with children, parents, and colleagues, while also fostering essential communication skills in preschoolers. Collectively, these factors contribute to the establishment of a positive educational environment within preschool education institutions.

The article emphasizes the importance of fostering innovative thinking among teachers, as modern education requires flexibility and adaptability to the rapidly changing conditions within

educational institutions. It is established that the leadership competencies acquired by future preschool education specialists at HEI include the ability to make well-informed and balanced decisions, which are essential for effectively addressing educational challenges.

The article argues that the development of preschool specialists will occur through the effective implementation of innovative and impactful teaching methods in higher education institutions, which significantly contribute to the cultivation of leadership competencies. These methods include role-playing, which allows students to practice their skills in a safe environment; the simulation of practice-oriented situations, enabling the exploration of real scenarios; targeted training that focuses on the development of specific skills; the case method, which enhances students' analytical thinking; and a method that integrates the use of digital platforms and information and communication technologies, which are particularly popular among young people and crucial in the educational process.

The article emphasizes the importance of an interactive learning environment and the utilization of digital tools that enhance student motivation, promote active participation in the learning process, and contribute to high-quality education. The integration of pedagogical technologies in education creates new opportunities for future preschool specialists, enabling them to effectively adapt to the needs of their preschoolers in the future. The article emphasizes the necessity of adopting a comprehensive approach to training future teachers that integrates traditional methods and teaching tools with modern innovative practices. This combination enhances the quality of professional education and equips teachers to meet the demands of today's realities.

The conclusions offer recommendations for further research in this field and highlight the significance of adopting an interdisciplinary approach in the education of future educators. Such an approach fosters a comprehensive understanding of the profession and encourages teachers to develop more effective training programs for students in institutions of higher education.

Keywords: *methods, tools, leadership competence, institutions of the preschool education, preschool education teacher.*

Statement and justification of the relevance of the problem. In the current landscape of educational development, where the expectations for teachers are becoming increasingly complex, fostering leadership competencies (LC) among future preschool education teachers (PET) is especially critical. Leadership in pedagogical practice not only serves as a fundamental aspect of a teacher's professional success but also plays a vital role in creating an educational environment that supports preschoolers' development. Beyond possessing a high level of professional knowledge, today's preschool educators must also demonstrate essential management, communication, and collaboration skills to work effectively with colleagues, parents, and children. Developing LC within higher education institutions (HEIs) equips future teachers to adapt successfully to change, implement innovative educational methods, and manage learning and instructional activities effectively.

The significance of this study stems from evolving educational approaches and the necessity to prepare a new generation of teachers who are equipped for independent decision-making, effective work organization, and a creative approach to their profession. However, the question of methods and tools for developing leadership competencies among future educators, particularly in early childhood education (ECE), remains under-researched. Therefore, the need for effective methods and tools to cultivate leadership

qualities in future teachers is both critical and timely.

Developing leadership capabilities in future early childhood education (ECE) specialists is a complex and multifaceted challenge that involves cultivating skills such as communication, decision-making, team management, creativity, and emotional intelligence. However, the current system of preschool teacher training often places limited emphasis on leadership development, focusing more on theoretical concepts and foundational professional skills.

Several challenges complicate the formation of LC: insufficient integration of leadership skills within the curricula of teacher education programs, a lack of effective methods and tools to cultivate leadership qualities during professional training, limited opportunities for the practical application of leadership skills during teaching internships, and an absence of systematic mentoring and support to help students develop their leadership abilities.

To address this issue, it is essential to explore effective methods and tools for developing leadership competencies in future preschool education specialists, taking into account the latest educational approaches and current training requirements.

Analysis of recent research and publications. Various aspects of leadership always remain in the focus of theoretical and practical research of many scientists. The concept of «competence» is considered in the works of

R. White [45]. The concept of «professional competence» was reflected in the works of domestic scientists I. Taranenko [9]. Scientists V. Tatenko [10] considered the concept of «leader» in their works; «leadership competence» – M. Astakhova, O. Shevandina [1]; «leadership qualities» – Volynets K. I., Volynets Yu. O., Stadnik N. V.; [2, p.14–17]; Tovkanets O., Pleskach M. [11]; «teacher leadership development and identity» (Allen L. Q. [12], Cheng A. Y. [16], Collay M. [18] Criswell B. A. [22]); impact of teacher leadership on school improvement (Boyce J., A. J. [15]); teacher leadership and professional learning communities (Fullan, M. [26]); collaborative and distributed leadership in schools (Conway J. M. [20]); educational leadership and student achievement (Goddard Y. L. [27]); teacher leadership in early childhood education (Cheung A. C. K. [17]); teacher leadership in intercultural and diverse contexts, teacher leadership and systemic educational change (Fairman J. C. [24], Frost D. [25]); mentorship and teacher leadership Development (Cooper K. S. [21]); leadership frameworks and theories (Antonakis J. D. V. [13], Danielson C. [23]). However, scholars have yet to sufficiently explore the specific methods and tools necessary for developing leadership competence in future preschool education specialists.

The Purpose of the Article is to outline the key methods and tools for developing LC in future preschool education specialists.

Presentation of the main research material.

The training of students in the field of PE in Ukraine is regulated by current legislation and various normative documents. The Law of Ukraine «On Education» (2017) establishes the foundations of educational policy, defining the levels of education, principles of educational activities, and the rights and responsibilities of participants in the educational process. The Law of Ukraine «On Preschool Education» (2024) outlines the legal, organizational, and social foundations for the operation of preschool education, as well as the

standards and requirements for educational institutions and pedagogical staff.

The Conception for the Development of PE in Ukraine (2018) outlines key strategies for enhancing preschool education, improving the quality of educational services, and introducing innovative approaches to organizing the educational process. The Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2018-2027 identifies strategic directions for educational reform, including PE, to ensure accessibility, quality, and inclusivity. It also establishes the requirements for the content, organization, and learning outcomes in preschool educational institutions. The methodological recommendations from the Ministry of Education and Science of Ukraine guide organizing the educational process and developing training programs for preschool educators.

LC is an integral component of preschool teachers' professional training, who should effectively cooperate with their colleagues, children, and their parents, and also make important organizational decisions and pedagogic solutions. According to the education-professional program «Preschool Education. Inclusive Education» of the first, (bachelor) level of the higher education of the speciality 012 Preschool Education branch of knowledge 01 Education/Pedagogy, which is used as a basis for the training of the future preschool specialists in the West Ukrainian National University, preschool education teacher should be able to possess special integrative competencies (IC), general competences (GC) and special competences (SC).

Let's consider the interdependence of the integrative, general and special competencies of the future preschool teacher predicted by the educational professional program (EPP) of the speciality 012 Preschool Education. Inclusive Education, connected with the LC of the future preschool teacher.

Table 1

Interdependence of the Competencies According to the EPP and LC of the Preschool Education Teacher

Competencies of the Preschool Teacher According to EPP	LC of the Preschool Teacher
IC-1. Ability to solve complex specialized tasks and practical problems.	Preschool educators often encounter uncertain conditions and require the ability to work in complex situations.
GC-1. The ability to exercise one's rights and responsibilities as a member of society	Preschool educator's activity requires an awareness of social responsibility and the ability to act in accordance with democratic values and human rights.
GC-5. The ability to assess and ensure the quality of the work performed	Leaders- preschool educators are responsible for the quality of task execution and can oversee processes within the team.
GC-6. The ability for interpersonal interaction	Preschool educators must be able to establish and maintain effective relationships with their team and all participants in the process.

CK-13. The ability to organize and lead play, artistic-speech, and artistic-productive activities	Preschool educators must possess leadership skills for organizing processes and engaging children in active activities.
SP-17. The ability to take responsibility for decision-making in unpredictable work conditions	One of the key traits of a leader-educator is the ability to take responsibility in challenging professional circumstances.
SP-19. The ability to communicate and interact with children, parents, and colleagues	Communication skills are the foundation of a teacher's leadership competence, as they must effectively interact with all stakeholders involved.
SP-20. The ability for self-education, self-development, and lifelong learning	Preschool educators should always strive for self-improvement and development, which helps them remain in demand in their professional activities.
SP-26. The ability to organize scientific-methodological and innovative activities.	For preschool educators, it is important to implement educational innovations and organize scientific and methodological work at a high level.

The interdependence of the program learning outcomes of the PET and LC of the future PE specialist is based on the development of such elements as management, communication, organization of the study process, and also the ability to work in the team and make responsible decisions. The comparison of these program outcomes with the LC can be made through the

Prizm of some key directions: managerial skills and responsibility for organization of the educational process; communication and work with families; inclusive education and protection of children's interests; planning and organization of the educational process; interaction with various specialists and involvement of parents; resolving conflicts and maintaining discipline.

Table 2

The Interdependence of the Program Learning Outcomes and Leadership Competence of the Preschool Educator

Preschool Educator Learning Program Outcomes According to the EPP	Preschool Educator Leadership Competence Formation Results
Managerial Skills and Responsibility for the Organization of the Educational Process	
PO-13: Ability to manage the quality of the educational process. PO-28: Management and administration skills for preschool educational institutions.	Leadership competence involves the ability to organize and coordinate team efforts, as well as make responsible decisions regarding the organization of the educational process.
Communication and Work with Families	
PO-5: Involve parents in the organization of the educational process. PO-27: Establish communication and consult with parents of children with special educational needs.	Leaders in education must be effective communicators, especially with parents, as this fosters a harmonious environment for children's development.
Inclusive Education and Protection of Children's Interests	
PO -8: Be able to develop individualized programs for children with special educational needs. PO-26: To organize support for individuals with special educational needs and to advocate for their interests.	LC involves the ability to take responsibility for the individual development programs of children with special educational needs, as well as to advocate for their rights.
Educational Process Planning and Organization	
PO-7: To plan the educational process considering the age and individual characteristics of the children. PO -21: To develop individual programs for the socialization and adaptation of children.	A leader in PE must be able to organize the learning process in a way that is effective and meets the needs of each child.
Interaction with Various Specialists and Parents Involvement	
PO-16: Design educational activities that involve specialists from related fields and parents. PO-23: Organize social and pedagogical support and integration for individuals with special educational needs.	Leadership competence involves the ability to coordinate different groups of people and professionals to achieve a common goal.
Resolving Conflicts and Maintaining Discipline	
PO-11: Utilize techniques for preventing and combating bullying.	Leaders should be able to resolve conflicts and maintain a healthy atmosphere within the team.

As it can be seen from the table 2 study program outcomes of the PE educators are strongly

interconnected with the LC, because they provide a basic training for the effective management of the

study process, communication, inclusive education and socially responsible activities.

To form the above-mentioned competencies and obtain program learning outcomes, it is necessary to purposefully introduce innovative methods and means of learning, which are based on the theoretical principles of modern pedagogy, psychology and leadership. Thus, the methods of formation of LC in future teachers of primary education are critically important for the training of qualified specialists who will be able to effectively implement educational practices and manage the educational process. LCs such as communication, decision-making, collaboration, and innovative thinking become the basis for creating a successful educational environment. Given the variety of approaches to learning, it is important to choose methods that will contribute to the development of these competencies.

In our opinion, the most effective methods of forming the LC of PE teachers are training (communication skills, development of leadership qualities, etc.), role-playing games, simulation games, modelling situations, group work, case method, project activity, project-based learning, individualized tasks, study pedagogical experience, consultations from teachers and practitioners of PE, discussions (panel discussions, seminars, master classes, workshops, trainings, simulation of crisis situations, interactive courses, study of special courses, etc.

The tools for the LC formation of future primary education teachers are essential elements that ensure effective training for specialists capable of adapting to the challenges of the modern educational environment. The utilization of innovative technologies and learning platforms enables future PE teachers to develop the skills necessary to work effectively with children, parents, and colleagues.

Among the key tools that contribute to the development of LC, we can highlight platforms for training decision-making, platforms for collaboration and ICT, interactive learning environments, digital tools for data analysis, educational platforms for assessing learning quality, digital tools for planning the educational process, platforms for creating individualized programs, educational platforms for information retrieval, simulation and online training platforms, digital communication tools, educational platforms for self-directed learning, and platforms for inclusive education. Overall, the use of modern resources in the formation of LC not only helps future teachers develop professional skills but also fosters personal qualities essential for successfully fulfilling their responsibilities in PE. This, in turn, ensures a high standard of education and upbringing for children, which is the primary objective of pedagogical practice.

The tools for future PET LC formation are essential components that facilitate the effective training of specialists who can adapt to the challenges of the modern educational environment. The integration of innovative technologies and learning platforms enables future educators to cultivate the skills required for successful collaboration with children, parents, and colleagues.

Conclusions and prospects of further scientific investigations. The research revealed that the development of LC in future primary education teachers is a crucial component of their professional training. Educational leadership encompasses not only management skills but also the ability to communicate effectively, collaborate with others, think innovatively, and make informed decisions. The methods for cultivating LC that we have examined have demonstrated their effectiveness in the training of preschool teachers. Additionally, the strategies employed to prepare future educators are essential for ensuring a high standard of education and enhancing student motivation to actively engage in the learning process. The prospects for our future investigations will focus on studying the impact of innovative educational technologies on the development of LC among preschool teachers.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Астахова М., Шевандіна О. Управління формуванням лідерської компетентності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. Адаптивне управління: теорія і практика. 2020. Вип. 9(17). URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/24679>
2. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога в умовах євроінтеграції: теоретичний аспект. Молодий вчений. 2017. № 10.2 (50.2). С. 14–17.
3. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. Освіта UA. URL: <http://osvita.ua/school/method/581> (дата звернення: 19.10.2024).
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року 25 червня 2013 року. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitkuosviti-v-ukrayini.html>. (дата звернення: 19.10.2024)
5. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В. В. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль, 2019. 240 с.
6. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р. URL: prez_kpro.pdf (nenc.gov.ua) (дата звернення: 19.10.2024)
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 19.10.2024)

8. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 19 жовтня, 2021. URL: <https://document.vobu.ua/doc/7529> (дата звернення: 19.10.2024)
9. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн [Текст] / І. Тараненко; За ред. Єрмакова І. Г. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. К. : «Контекст», 2000.
10. Татенко В. О. Лідер XXI / Leader XXI. Соціально-психологічні студії. К. : Корпорація, 2004. 198 с.
11. Товканець О., Плескач М. Лідерські якості у професійній діяльності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти. Педагогічні інновації у фаховій освіті. 2019. Вип. 10. С. 180–185.
12. Allen L. Q. Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 2018. 51(1), 240–250.
13. Antonakis J., & Day D. V. (Eds.) *The nature of leadership*. Sage Publications, 2017.
14. Boyatzis R. The competent manager [Text] / R. Boyatzis. New York: Wiley. 2005. 406 p.
15. Boyce J., & Bowers A. J. Different levels of leadership for learning: Investigating differences between teachers individually and collectively using multilevel factor analysis of the 2011-2012 schools and staffing survey. *International Journal of Leadership in Education*. 2018. 21(2), P. 197–225.
16. Cheng A. Y., & Szeto, E. Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*. 2016. 58, P. 140–148.
17. Cheung A. C. K., Keung C. P. C., Kwan P. Y. K., & Cheung L. Y. S. Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*. 2019. 189(14), P. 2265–2283.
18. Collay M. Developing leadership identity through critical reflection: Voice, knowledge, and advocacy. *Reflective Practice*. 2014. 15(6), P. 780–792.
19. Collins C. Learning through leading: A self-study in district administration. *Studying Teacher Education*. 2016. 12(2), P. 188–204.
20. Conway J. M., & Andrews D. A school-wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Educational Change*. 2016. 17(1), P. 115–139.
21. Cooper K. S., Stanulis R. N., Brondyk S. K., Hamilton E. R., Macaluso M., & Meier J. A. The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*. 2016. 17(1), P. 85–113.
22. Criswell B. A., Rushton G. T., Nachtigall D., Staggs S., Alemdar M., & Capelli, C. Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers. *Science Education*. 2018. 102, P. 1265–1287.
23. Danielson C. *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD. 2006.
24. Fairman J. C., & Mackenzie S. V. How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 2015. 18(1), P. 61–87.
25. Frost D. Teacher leadership and educational reform: A call for systemic change. *School Leadership & Management*. 2019. 39(3–4), P. 283–301.
26. Fullan M. *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass 2014.
27. Goddard Y. L., & Miller R. J. Linking teacher leadership to instructional quality and student achievement: The potential for accountability policies to work against this relationship. *Educational Administration Quarterly*. 2019. 55(4), P. 598–634.

REFERENCES

1. Astakhova, M., Shevandina, O. (2020). *Upravlinnia formuvanniam liderskoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladu doshkilnoi osvity*. [Management of the formation of leadership competence of pedagogical workers of a preschool education institution].
2. Volynets, K. I., Volynets, Yu. O., Stadnik, N. V. (2017). *Formuvannia liderskykh yakosti maibutnoho doshkilnoho pedahoha v umovakh yevrointehratsii: teoretychnyi aspekt*. [Formation of leadership qualities of the future preschool teacher in the conditions of European integration: theoretical aspect].
3. *Kontseptsiiia zmistu osvity dlia yevropeiskoho vymiru Ukrainy*. (2024). [The concept of the content of education for the European dimension of Ukraine].
4. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku 25 chervnia 2013 roku*. (2024). [National strategy for the development of education in Ukraine for the period until 2021, June 25, 2013].
5. *Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv pochatkovoi ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia*. (2019). [Training of future specialists in primary and preschool education: reform strategies]. Ternopil.
6. *Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity*. (2018). [On the approval of the Concept of the Development of Pedagogical Education].
7. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII].
8. *Profesiyni standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity», 19 zhovtnia, 2021*. [Professional standard «Preschool teacher», October 19, 2021].
9. Taranenko, I. (2000). *Rozvytok zhyttievoi kompetentnosti ta sotsialnoi intehtatsii: dosvid Yevropeiskyykh krain*. [Development of life competence and social integration: experience of European countries].
10. Tatenko, V. O. (2004). *Lider XXI / Leader XXI*. [Leader XXI / Leader XXI]. Kyiv.
11. Tovkanets, O., Pleskach, M. (2019). *Liderski yakosti u profesiinii diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladu doshkilnoi osvity*. [Leadership qualities in the professional activity of pedagogical workers of a preschool education institution].
12. Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency.

13. Antonakis, J., & Day, D. V. (Eds.). (2017). *The nature of leadership*. Sage Publications.
14. Boyatzis, R. (2005). *The competent manager*. R. Boyatzis. New York.
15. Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Different levels of leadership for learning: Investigating differences between teachers individually and collectively using multilevel factor analysis of the 2011-2012 schools and staffing survey.
16. Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives.
17. Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., & Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2265–2283.
18. Collay, M. (2014). Developing leadership identity through critical reflection: Voice, knowledge, and advocacy. *Reflective Practice*, 15(6), 780–792.
19. Collins, C. (2016). Learning through leading: A self-study in district administration.
20. Conway, J. M., & Andrews, D. (2016). A school-wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective.
21. Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems.
22. Criswell, B. A., Rushton, G. T., Nachtigall, D., Staggs, S., Alemдар, M., & Capelli, C. (2018). Strengthening the vision: Examining the understanding of a framework for teacher leadership development by experienced science teachers.
23. Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
24. Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership.
25. Frost, D. (2019). Teacher leadership and educational reform: A call for systemic change.
26. Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
27. Goddard, Y. L., & Miller, R. J. (2019). Linking teacher leadership to instructional quality and student achievement: The potential for accountability policies to work against this relationship.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛІ Лілі – аспірантка кафедри педагогіки і педагогіки Західноукраїнського національного університету.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування лідерської компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LI Lili – PhD Student at the Department of Educology and Pedagogy, West Ukrainian National University.

Circle of scientific interests: training of future preschool specialists, formation of their leadership competence.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2024 р.

УДК: 378.018.8:373.5.011-051]:005-047.22-043.83]:37.07-049.7](045)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.125

ЛОНЧАК Олександр Анатолійович –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-6364-185X>

e-mail: lonchak1984@gmail.com

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АСПЕКТІ ВИКОНАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**ЛОНЧАК Олександр Анатолійович. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АСПЕКТІ ВИКОНАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ**

У статті розкрито проблему формування управлінської компетентності майбутніх учителів в аспекті виконання управлінських функцій в освітньому процесі. Розглянуто управлінську компетентності майбутнього вчителя для виконання ним управлінських функцій за різними погляди представників системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та аксіологічного підходів.

Ключові слова: формування, управління, управлінська компетентність, майбутні учителів, управлінська функція, освітній процес, діяльність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, управлінська позиція вчителя.

LONCHAK Oleksandr Anatoliyovych. FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN PERFORMANCE OF MANAGEMENT FUNCTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article reveals the problem of the formation of managerial competence of future teachers in the aspect of performing managerial functions in the educational process. The managerial competence of the future teacher for his performance of managerial functions is considered according to different views of representatives of systemic, activity-based, person-oriented, competence-based and axiological approaches.

It is revealed that, based on a systemic approach, the managerial competence of the future teacher for his performance of managerial functions is an element, a component of the system of his professional competence. It was established that under the activity approach, managerial competence is considered as an event or phenomenon based on the (managerial) activity of its subjects, included in the system of social relations, and a person as a subject and object of activity.

Within the scope of the activity approach, managerial competence is defined as theoretical (knowledge only at the level of application) and practical (skills as performance of functions, duties) readiness for managerial activity. Within the framework of a person-oriented approach, managerial competence is presented in the form of a separate model of the teacher's personal characteristics as a manager. Management competence under the competence approach is defined as an integral characteristic of the personality, which determines the readiness of the teacher to solve management problems and tasks using knowledge in the practice of professional management activity; skills, experience taking into account professional and personal qualities. It is revealed that from the point of view of the axiological approach, managerial activity is understood as a parity interaction of subjects of the educational process, which is based on subject-subject interaction, and the formation of managerial competence is possible as the formation of a teacher's managerial position.

It has been proven that: the managerial competence of a teacher is an integral characteristic of a person, which determines his readiness to solve managerial problems and tasks using knowledge, skills, and experience in the practice of professional managerial activity.

Keywords: formation, management, managerial competence, future teachers, managerial function, educational process, activity, subject-subject interaction, teacher's managerial position.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Соціально-економічний розвиток сучасного суспільства загалом, зміна системи освіти зокрема залежать від організації ефективного управління закладами освіти, освітнім процесом, освітою здобувачів. Це висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів педагогічного закладу вищої освіти.

У сучасному закладі освіти більшість учителів крім ролі «вчителя», «вихователя» виконують й інші, які відповідають ролі керівника. Найчастіше ці ролі не відображені у посадових інструкціях. Насамперед, вони пов'язані з науково-методичним забезпеченням розвитку закладу освіти та його педагогічного колективу.

Процес демократизації освіти вимагає від майбутнього вчителя реалізації управлінських функцій у системах «учитель-учитель», «учитель-керівник», «учитель-батьки», «учитель-учень», оскільки вчитель із чіткими управлінськими якостями та вміннями здатний забезпечити ефективний освітній процес, швидко адаптацію суб'єктів освітнього процесу до педагогічних змін. Варіативність програм та

педагогічних технологій, потреба у вдосконаленні освіти, її постійна модернізація суттєво змінює професійну роль вчителя. Наявність у вчителя таких навичок як розвиток зворотного зв'язку та ефективної міжособистісної комунікації, робота в команді, управління груповою динамікою, вирішення та запобігання конфліктів може сприяти створенню умов для використання резервних можливостей усіх учасників освітнього процесу.

Сучасне управління відносять до професій типу «людина-людина», розглядають як «допоміжну професію», що ґрунтується на процесах взаємодії, у яких ідея, що підтримує взаємини стає основною характеристикою діяльності, особистісним ресурсом здійснення управлінської діяльності.

У цих умовах відчувається потреба у формуванні в майбутнього вчителя базової управлінської компетентності для виконання управлінської функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питань управлінської функції майбутнього вчителя на основі його управлінської компетентності здійснили

науковці (О. Керкеша-Попова [3], Р. Костенко [4], О. Олексієнко [5], Л. Ребуха [7], Н. Шостаківська [9] та ін.). Вчені розкрили підходи, що склалися у вітчизняній педагогіці в галузі управління освітою, методологічні засади управління суб'єктом діяльності.

Аналіз наукових джерел показує, що поняття «управлінська компетентність» визначається залежно від наукового підходу, що використовується в дослідженні вчених (Т. Гребеник [1], І. Дарманська [2], П. Олешко [6], В. Тернопільська [8]).

Процес формування управлінської компетентності майбутніх учителів в аспекті виконання управлінських функцій в освітньому процесі потребує комплексного підходу до його дослідження та розкриття цього поняття з погляду різних методологічних підходів, що дозволять глибше зрозуміти та збагатити емпіричний досвід освітньої практики.

Метою статті є дослідження методологічних підходів до розкриття проблеми формування управлінської компетентності майбутніх учителів в аспекті виконання управлінських функцій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення питання управлінської компетентності майбутнього вчителя у напрямі виконання ним управлінських функцій розглянемо різні погляди представників системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та аксіологічного підходів на означену проблему.

Системний підхід широко використовується в науці для вирішення багатьох теоретичних та прикладних завдань. Сутність системного підходу у тому, що самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у їх взаємозв'язку, у системі з іншими; будь-який об'єкт розглядається і як система, і як елемент більшої системи. На нашу думку, позиції системного підходу простежуються у визначеннях поняття «управлінська компетентність» як складової професійної компетентності (Р. Костенко [4], Л. Ребуха [7]).

У дослідженні на основі системного підходу розглядаємо управлінську компетентність майбутнього вчителя для виконання ним управлінських функцій як елемент, компонент системи його професійної компетентності.

У основі формування управлінської компетентності лежить поняття «управління». Залежно від трактування цього поняття визначається і розглядається управлінська компетентність за іншими підходами.

У сучасній науковій літературі термін «управління» трактується з трьох позицій, як: діяльність (І. Дарманська [2]); вплив однієї системи на іншу, одну людину на іншу або

групу (О. Олексієнко [5]); взаємодія суб'єктів (В. Тернопільська [8]).

Відповідно сутність управління розкривається із трьох позицій, як: специфічний вид діяльності; цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт та зміна останнього внаслідок цього впливу; взаємодія суб'єктів, суть якої полягає в нерозривності прямого та зворотного впливу, органічного поєднання змін суб'єктів, що впливають один на одного.

Розглядаючи поняття «управління», дослідниками виділяються два основні аспекти у його визначенні:

- функціональний – виділення та аналіз управлінських функцій (О. Керкеша-Попова [3]);

- особистісний – виділення якостей особистості керівника. У основі лежать ідеї школи «людських взаємин» (П. Олешко [6]).

Відповідно до цих аспектів управлінська компетентність розглядається в межах діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Діяльнісний підхід використовується вченими як основа для визначення компетентності в різних видах діяльності, оскільки компетентність може бути сформована лише у діяльності, у процесі перетворення власного досвіду [9, с. 361]. У цьому підході розглядається подія чи явище виходячи з діяльності (управлінської) його суб'єктів, включених у систему соціальних взаємин, а людини як предмет та об'єкт діяльності. Визначенню управлінської компетентності вчителя з позицій діяльнісного підходу присвячені дослідження Т. Гребеник [1], Р. Костенко [4] та ін. У їх дослідженнях управлінська компетентність учителя розглядається як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення управлінської діяльності, у якій структуру управлінської компетентності вчителя складають уміння, узгоджені з функціями управління, що характеризують цю готовність. З цих позицій, у межах діяльнісного підходу у поняття «управлінська компетентність» включаються знання, управлінські вміння; навички та готовність практично використовувати професійні знання та сукупність комунікативних, конструктивних та організаторських умінь у професійній діяльності. У межах діяльнісного підходу визначаємо управлінську компетентність як сукупність знань, умінь і готовність виконувати управлінські функції як у звичайних, так і екстремальних умовах. В основних видах управлінської компетентності виділяємо функціональну компетентність, що характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізувати; інтелектуальну – здатність аналітично мислити та здійснювати комплексний підхід до виконання своїх

обов'язків та ситуативну, що дозволяє діяти відповідно до ситуації.

Отже, з погляду діяльнісного підходу управлінську компетентність можна визначити як теоретичну (знання лише на рівні застосування) і практичну (вміння як виконання функцій, обов'язків) готовність до управлінської діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід в освіті стверджує уявлення про соціальну, діяльну та творчу сутність людини як особистості (О. Керкеша-Попова [3], О. Олексієнко [5] та ін.). Особистісно-орієнтований підхід означає орієнтацію при конструюванні та здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності. У дослідженні особливостей та визначенні поняття «управлінська компетентність» педагога на особистісно-орієнтований підхід спирається Н. Шостаківська, структуруючи управлінську компетентність відповідно до виявленої моделі особистісних характеристик, яка включає «порогові» та «відмінні» групи здібностей керівника – цілі та дії, лідерства, управління людськими ресурсами, зосередження уваги інших [9, с. 358]. До управлінської компетентності вчителя можна включити загальний перелік особистісних характеристик, які сприяють ефективності його професійної діяльності. До них віднесено: домінантність, впевненість у собі, емоційну рівноваженість, креативність, відповідальність, незалежність, товариськість, які визначають здатність вчителя до реалізації творчого підходу у професійній діяльності. Вище наведений аналіз дозволяє дійти висновку у тому, що у межах цього підходу управлінська компетентність подана у вигляді окремої моделі особистісних характеристик учителя як керівника, але також може включатися до структури поняття управлінської компетентності, що визначається з позицій та інших підходів.

Аналізуючи поняття управлінської компетентності стверджуємо, що у цих підходах слабо відображено специфіку змісту управлінської компетентності. Тому звертаємося до розгляду поняття «управлінська компетентність» у межах компетентнісного підходу.

Ідеї компетентнісного підходу знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях (І. Дарманська [2], Р. Костенко [4], Л. Ребуха [7]). Науковці трактують компетентнісний підхід як такий, що акцентує увагу на результатах підготовки, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у проблемних ситуаціях. Пріоритетними цілями-векторами підготовки стають: самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток

індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступає такий конструкт, як компетентність.

У дослідженні під компетентністю розуміємо здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях з використанням знань, навчального та життєвого досвіду, цінностей та схильностей.

За компетентнісного підходу формування управлінської компетентності міститиме і функціональний, і особистісний аспект управління:

- за першого аспекту дослідники (В. Тернопільська [8], Н. Шостаківська [9] та ін.) розглядають управлінську компетентність як здатність особистості вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають в управлінській діяльності. Науковці виділяють певні професійні якості, які є основними в першу чергу для управління, та загальні міжпрофесійні компоненти, поділяючи їх на різні види компетентності: спеціальна компетентність (здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з комп'ютером, оргтехнікою); особистісна компетентність (здатність планувати свою діяльність, контролювати її, здатність самостійно приймати рішення; здатність знаходити нестандартні рішення (креативність), гнучке теоретичне та практичне мислення, уміння бачити проблему, здатність самостійно набувати нових знань та вмінь); індивідуальна компетентність (мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм);

- згідно з другим аспектом, управлінська компетентність відображає функціональну та особистісну готовність до продуктивного вирішення завдань управлінської діяльності (Т. Гребеник [1], О. Олексієнко [5] та ін.). Цей підхід найбільш адекватний нашому дослідженню. Так, у межах цього підходу професійна компетентність майбутнього вчителя з управлінською функцією є сукупністю компетентностей: соціально-педагогічної, пов'язаної з готовністю вирішувати професійні завдання; комунікативною, загальнопедагогічною (психолого-педагогічною та методичною).

Вищенаведений аналіз різних підходів до поняття управлінської компетентності майбутнього вчителя дозволив зробити такий висновок: управлінська компетентність майбутнього вчителя – це інтегральна характеристика особистості, яка визначає готовність його вирішувати на практиці професійної управлінської діяльності

управлінські проблеми та завдання з використанням знань, умінь, досвіду.

З погляду аксіологічного підходу управлінська діяльність розуміється як паритетна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, в основі якої лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Як будь-яка інша спільна діяльність суб'єкт-суб'єктна взаємодія неможлива поза спілкуванням. Стосовно управління спілкування через діалог можна розглядати і як умову, і як засіб, і як метод узгодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками управлінського процесу. У такому контексті управління визначається нами як узгодження взаємин суб'єктів освітнього процесу в межах діалогу, спрямованого на розуміння та прийняття іншого для досягнення цілей управлінської діяльності, що визначає управлінську компетентність майбутнього вчителя.

Отже, у межах аксіологічного підходу формування управлінської компетентності можна розглядати як формування управлінської позиції педагога.

Аналіз вищезазначеного дозволив визначити, що управлінська компетентність сприймається як складова професійної компетентності з позицій системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного підходів. Враховуючи аксіологічний підхід, управлінську компетентність майбутнього вчителя визначили як готовність до діалогу позицій суб'єктів освітнього процесу.

У нашому дослідженні готовність сприймається як ціннісна установка на управлінську діяльність. Цей висновок дозволяє розглядати процес формування управлінської компетентності загалом як процес формування готовності до управлінської діяльності чи процес формування установки на управлінську діяльність, що розуміється нами як діалог позицій суб'єктів освітнього процесу.

Виходячи з трьох сфер готовності до управлінської діяльності: пізнання, дії, переживання, конкретизовано їх у ціннісних установках майбутнього вчителя та виділено такі установки: у сфері пізнання (ціннісні установки на особистісне знання; ціннісні установки на розуміння), у сфері дії (ціннісні установки на діалог), у сфері переживання (ціннісні установки на емпатію; ціннісні установки на толерантність; ціннісні установки на особистісну рефлексію).

Розуміння змісту сфер формування готовності до управлінської діяльності підводить до логічного висновку у тому, що ці сфери готовності визначають основні компоненти управлінської компетентності: інтелектуальний, соціальний, емоційний і

рефлексивний.

Уведення інтелектуального компонента управлінської компетентності обумовлено необхідністю відображення у ній діяльнісної характеристики. Цей компонент формується у сфері пізнання, де головними є знання та їх дієвість. Соціальний компонент обумовлений необхідністю подання у структурі управлінської компетентності готовності до включення майбутніх учителів у процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу в управлінській діяльності. Цей компонент формується у сфері діяльності. Враховуючи, що визначальною ознакою у визначенні поняття «компетентність» є особистісне ставлення здобувачів до навчання, мети та змісту своєї діяльності, виокремлюємо емоційний компонент управлінської діяльності. Основними характеристиками виділеного компонента є ціннісне ставлення до іншого, що виявляється в толерантній, емпатійній поведінці майбутнього вчителя у процесі управлінської діяльності. Цей компонент формується у сфері переживання.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, у процесі вивчення наукової літератури дійшли висновку, що проблемі формування управлінської компетентності приділяється значна увага вченими. Вони досліджують питання формування управлінської компетентності з позицій різних методологічних підходів, проте практично не розглядають цей процес з позицій аксіологічного підходу як невід'ємний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя. У дослідженні відзначаємо, що з позицій системного підходу формування управлінської компетентності сприймається як складова формування професійної компетентності; з позицій діяльнісного підходу – як теоретична (знання на рівні застосування) та практична (вміння як виконання функцій, обов'язків) готовність до управлінської діяльності; з позицій особистісно-орієнтованого підходу – управлінська компетентність уявляється у вигляді окремої моделі особистісних характеристик учителя як керівника освітнім процесом, але яка також може включатися до структури поняття управлінської компетентності, що визначається з позицій інших підходів; в межах компетентнісного підходу визначаємо управлінську компетентність майбутнього вчителя як інтегральну характеристику особистості, яка визначає його готовність вирішувати на практиці професійної управлінської діяльності управлінські проблеми та завдання з використанням знань, умінь, досвіду, професійно-особистісних якостей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті змісту структурних

компонентів управлінської компетентності майбутніх учителів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Гребеник Т., Сосненко О. Формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів фахової передвищої освіти як складова їх професійної підготовки. *Фізико-математична освіта*, 2021. Вип. 27(1), С. 7–12.
- Дарманська І. Система формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1(16). С.81–93.
- Керкеша-Попова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Бердянськ, 2020. 23 с.
- Костенко Р. В. Управлінська компетентність як складова професійної компетентності педагога. *Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення* : зб. тез доповідей Всеукр. науково-практич. онлайн-конференції (30 квітня 2021 р., Одеса). Одеса : Астропринт, 2021. С. 34–38.
- Олексієнко О., Розсказов А. Розвиток управлінської компетентності здобувачів вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: збірник наукових праць, 2021. Т. 1, № 1 (100). С. 125–137.
- Олешко П. С., Кінах Н. В. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*, 2020. Вип. 9(38). С. 113–132.
- Ребуха Л. Зварич Г. Навчання у вищій школі: формування управлінської компетентності у майбутніх педагогів. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*, 2024. № 1 С. 114–124.
- Тернопільська В. І. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2024. Вип. 54. С. 60–65.
- Шостаківська Н. Формування управлінської компетентності засобами інтерактивних технологій – як ключовий фактор у професійному становленні майбутнього фахівця вузу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2020. Вип. 18(3). С. 357–370.

REFERENCES

- Hrebenyk, T., Sosnenko, O. (2021). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity yak skladova yikh profesiinoi pidhotovky*. [Formation of managerial competence of future heads of

institutions of professional pre-higher education as a component of their professional training]. Kyiv.

- Darmanska, I. (2019). *Systema formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity u protsesi profesiinoi pidhotovky*. [The system of formation of managerial competence of future heads of general secondary education institutions in the process of professional training]. Kyiv
- Kerkeshapopova, O. V. (2020). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky*. [Formation of managerial competence of future engineer-teachers in the process of professional-pedagogical training]. Berdiansk.
- Kostenko R. V. (2021). *Upravlinska kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti pedahoha*. [Management competence as a component of the teacher's professional competence]. Odesa.
- Oleksiienko, O., Rozskazov, A. (2021). *Rozvytok upravlinskoi kompetentnosti здobuvachiv vyshchoi osvity*. [Development of managerial competence of higher education graduates]. Kyiv.
- Oleshko, P. S., Kinakh, N. V. (2020). *Struktura upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka osvitnoho zakladu v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity*. [The structure of managerial competence of the head of an educational institution in the system of postgraduate pedagogical education]. Kyiv.
- Rebukha, L. Zvarych, H. (2024). *Navchannia u vyshchii shkoli: formuvannia upravlinskoi kompetentnosti u maibutnikh pedahohiv*. [Education in higher education: formation of managerial competence in future teachers]. Kyiv.
- Ternopil'ska, V. I. (2024). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: teoretychnyi aspekt*. [Formation of managerial competence of future specialists: theoretical aspect]. Kyiv.
- Shostakiv'ska, N. (2020). *Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii – yak kluchovyi faktor u profesiinomu stanovlenni maibutnoho fakhivtsia vuzu*. [Formation of managerial competence by means of interactive technologies – as a key factor in the professional development of a future specialist of a university]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛОНЧАК Олександр Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LONCHAK Oleksandr Anatoliyovych – PhD student Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2024 р.

УДК 378.78.016:78

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.131

ЛЮ Хуньюй –

аспірант Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-6513-4311>
e-mail: yangyang@ukr.net

СУТНІСНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

ЛЮ Хуньюй. СУТНІСНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Стаття розкриває сутнісні аспекти музичного слуху студентів факультетів мистецтва у контексті вдосконалення фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва в частині інтенсифікації розвитку музично-творчих здібностей. Автор вказує на провідну роль музичного слуху у професійному становленні особистості вчителя музичного мистецтва як важливого фактору забезпечення ефективності всіх напрямів фахового навчання.

Ключові слова: музичний слух, музичні здібності, спеціальні здібності, загальні здібності, задатки, майбутній вчитель музичного мистецтва.

LIU Hongyu. ESSENTIAL ASPECTS OF MUSIC LISTENING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF ANALYSIS OF MUSICAL ABILITY

The article reveals essential aspects of musical hearing of students of arts faculties in the context of improving the professional training of future music teachers in terms of intensification of the development of musical and creative abilities. The author points to the leading role of musical hearing in the professional formation of the personality of a music teacher as an important factor in ensuring the effectiveness of all areas of professional education.

The analysis of musical abilities of an individual carried out in the article made it possible to outline their inextricable connection with the concept of «musical hearing», to determine the main varieties of musical hearing, as well as to assert the feasibility of a comprehensive study of its essence as an emotional-intellectual ability to perceive, retain in memory, imagine, distinguish, analyze and reproduce with the help of a voice or a musical instrument acoustic vibrations caused by sound sources. Characteristic features of musical hearing include emotional perception and discrimination of scale major-minor and functional coloring, means of musical expressiveness, as well as recognition of directions, changes and movements of pitch development in musical works.

Musical hearing makes possible: emotional perception and distinction of major-minor scale and functional coloring of melodic-intonational and interval-chord turns; emotional perception and distinction of tempo-rhythmic, textural, timbral, form-creating, dramatic and other means of musical expressiveness; free recognition, memorization and reproduction of directions, changes and movements of pitch development both «horizontally» in intonation-melodic dimensions and «vertically» in chord dimensions.

The formation and development of the musical ear of future music teachers takes place on a complex basis in the process of implementation during professional training of various types of musical activities, in particular, through the activation of conscious perception of works of musical art, implementation of instrumental, vocal and vocal-choral performance, purposeful execution of exercises and trainings for the development of musical abilities.

Keywords: musical ear, musical abilities, special abilities, general abilities, prerequisites, future music teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Динамічні реалії сучасного розвитку педагогіки мистецтва у контексті глобальних змін освітнього простору України обумовлюють постійне оновлення суспільних вимог до фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, на

яких покладена важлива місія формування духовної культури підростаючого покоління. Виконання означених суспільних вимог вимагає перманентного вдосконалення фахового навчання майбутніх освітян-музикантів, зокрема, в частині інтенсифікації розвитку музично-творчих здібностей, серед

яких чільне місце займає музичний слух. Адже саме всебічно розвинений музичний слух відіграє провідну роль у професійному становленні особистості вчителя музичного мистецтва, забезпечуючи практично всі без винятку царини фахового навчання – вокальну, диригентсько-хорову, інструментально-виконавську, музично-теоретичну тощо.

Водночас, комплексний аналіз теорії та практики фахової підготовки студентів факультетів мистецтв вказує на ситуативний характер розвитку в студентства музичного слуху, незважаючи на необхідність цілеспрямованих та систематичних методичних зусиль у цьому напрямку. Таким чином, нагальна необхідність розроблення проблематики формування та розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва музичного слуху зумовила актуальність вибору теми цього дослідження, присвяченого розгляду сутності означеного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми формування та розвитку музичного слуху присвятили свої праці такі українські та американські дослідники, як А. Болгарський, Х. Гарднер, О. Коваль, Н. Мозгальова, С. Науменко, О. Отич, О. Рудницька, О. Ростовський, С. Садовенко, К. Сішор та ін. Науковці розглядали означену проблему під кутом зору удосконалення музичної та музично-педагогічної освіти всіх рівнів. Дослідження цієї проблематики відбувалося частіше за все у контексті розвитку музичних здібностей, які, як правило, визначені як спеціальні здібності особистості. Вчені, зазначаючи, що музичний слух відноситься до спеціальних здібностей особистості, стверджують, що цей феномен може формуватися, розвиватися й удосконалюватися у спеціально створених умовах музичної діяльності.

Метою статті є визначення сутності та характерних особливостей музичного слуху у контексті висвітлення спеціальних музичних здібностей особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою окреслення сутності та специфічних ознак музичного слуху доцільним є сутнісний та змістовий аналіз понять «здібності», «спеціальні здібності», «музичні здібності» людини тощо. С. Гончаренко, формулюючи енциклопедичне визначення дефініції «здібності», окреслює їх як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. В здібностях поєднується природне і соціальне» [1, с. 182]. Н. Мозгальова, аналізуючи науково-теоретичну літературу з проблематики здібностей особистості, зазначає, що «саме поняття здібності – поняття «динамічне», оскільки у царині

нейропсихології людини все є рухомим, потенційно схильним до удосконалення, якщо для цього сформовані сприятливі обставини [5, с. 46].

О. Коваль (2018) визначає здібності в якості «... однієї з базових якостей психіки, яку вчені розглядають у трьох аспектах: як якість високоорганізованої матерії, тобто мозку, що дозволяє відображати об'єктивний світ; як суб'єктивний образ об'єктивного світу; як переживання. Окремі здібності мають складну структуру, що відображає системну організацію мозку, міжфункціональні зв'язки та діяльнісний характер психічних функцій» [2, с. 28].

С. Гончаренко стверджує, що «природною основою здібностей є задатки» [2, с. 182]. Вчений класифікує здібності людини як загальні, що «виявляються у всякій діяльності», і спеціальні, що «...характерні для певних її видів (математичні, технічні, музикальні та ін.». Вчений наполягає також на тому, що здібності особистості мають складну структуру, що «кожна здібність становить складну синтетичну якість людини, в якій поєднуються окремі психічні властивості» [1, с. 182]. Ряд дослідників у галузі педагогіки та психології музичної освіти (С. Науменко, О. Рудницька, С. Садовенко Б. Теплов та ін.) висловлюють аналогічні наукові позиції, стверджуючи про комплексний характер здібностей, що здійснює свій вияв в активній діяльності особистості.

Музичний слух, належачи до спеціальних – музичних здібностей людини, може формуватися, розвиватися й удосконалюватися у процесі фахового навчання. Хоча безумовно в основі його розвитку, як і будь-якої іншої здібності, знаходиться вроджена властивість особистості, тобто відповідні задатки, які, складаючи «...природну основу здібностей» [1, с. 182], залежать від персональних генетичних, психолого-фізіологічних факторів. Під час занурення особистості у процесі її формування до відповідних родинних, соціальних обставин навчання, праці, дозвілля тощо означені задатки проходять певні стадії розвитку, поступово трансформуючись у здібності.

У цьому контексті постає дискусійна проблема щодо того, чи можливим є розвиток музичних здібностей загалом і музичного слуху зокрема лише за наявності відповідних генетично успадкованих задатків? Адже, якщо генетично-спадкові задатки можуть здійснювати свій вплив на психо-нейрофізіологічну сферу особистості й виявлятися шляхом утворення пріоритетних напрямків діяльності, то сприятливі обставини, створені, до прикладу, у навчально-виховному процесі можуть, викликавши інтерес до того чи іншого різновиду діяльності, так само вплинути на відбір пріоритетів щодо їх провадження. Тобто

вміло організований процес музичного навчання, уможливило розвиток музичних здібностей у цілому й музичного слуху зокрема на підґрунті комплекс багатьох факторів, серед яких, у тому числі, педагогічне забезпечення вмотивованості студентів щодо власного музично-творчого саморозвитку.

Дослідження сутності, специфіки й змісту музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ретельного аналізу музичних здібностей людини у цілому, що належать, як було зазначено вище, до групи спеціальних здібностей (С. Гончаренко, І. Зеленецька, О. Коваль, Н. Курдіна, Н. Мозгальова, С. Науменко, О. Рудницька, С. Садовенко та ін.). Водночас, існує й протилежна наукова позиція, яскравим представником якої є Х. Гарднер, який у праці «Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence» відкидає ідею щодо існування загальних здібностей, стверджуючи про наявність в особистості виключно спеціальних здібностей, відповідних тим чи іншим різновидам та напрямкам IQ [6].

Класифікація за Х. Гарднером напрямків мисленнєвої діяльності, які детермінуються наявністю в особистості спеціальних здібностей, передбачає різновиди інтелекту, серед яких:

- вербальний, детермінований спеціальними здібностями щодо вербалізації ідей, емоційних станів тощо;
- логічний, обумовлений спеціальними аналітичними, математичними здібностями, здібностями до побудови логічних конструкцій, встановлення причинно-наслідкових ланцюжків тощо;
- натуралістичний, спрямований спеціальними здібностями щодо комунікації із суб'єктами та об'єктами природного світу;
- просторовий, детермінований спеціальними здібностями щодо спроможності оперувати у просторі тими чи іншими об'єктами;
- інтер-особистісний, обумовлений спеціальними діалогічно-комунікативними здібностями;
- спіритуальний, спрямований спеціальними здібностями щодо здатності до передбачень;
- фізично-руховий, детермінований спеціальними здібностями щодо здатності до вправного володіння тілом, виконання фізичних рухів;
- музичний, обумовлений спеціальними здібностями щодо творення й виконання музичних творів [6].

Музичні здібності, належачи до спеціальних здібностей особистості, являють собою, на думку Н. Мозгальнової, комплекс природних задатків, необхідних для успішної музичної діяльності [5].

Н. Курдіна визначає музичні здібності як специфічні духовні здібності, що знаходяться у постійній взаємодії із творами музичної культури й здатні формуватися, розвиватися й удосконалюватись виключно під час музичної активності [4]. Авторка, конкретизуючи музичні здібності як індивідуально-психологічні властивості особистості, що є передумовою успішного виконання музичної діяльності, відносить до них ладо-тональне відчуття, здатність до слухового уявлення, а також музично-ритмічне відчуття [4].

Нам імпонує наукова концепція американського вченого К. Е. Сішора, науково-творчий здобуток якого присвячено визначенню, систематизації й тестуванню музичних здібностей особистості. К. Е. Сішор, підходячи до проблематики музичних здібностей у річці музичної психології, розробив у своїх працях «The psychology of musical talent» [7], «Survey of musical talent in the Public Schools, Representing the Examination of Children of the Fifth and the Eighth Grades in the Public Schools of Des Moines» [8], «Psychology of music» [9], «Objective Analysis of Musical Performance» [10], «Measures of Musical Talents Manual» [11] розгалужену наукову концепцію, обґрунтовану на наступних 5 позиціях-орієнтирах, а саме:

- 1) на здатності людини до відчуття й сприймання музичного мистецтва;
- 2) на спроможності особистості до музикування як до активної діяльності;
- 3) на здатності людини зберігати у пам'яті музичний матеріал, а також на здатності до музичних уявлень;
- 4) на спроможності особистості до актуалізації музичного інтелекту;
- 5) на здатності людини до емоційного музичного переживання й відчуття.

Проведений детальний аналіз наведених вище наукових праць К. Е. Сішора щодо розробленої цим дослідником науково-психологічної концепції, дозволив виділити й конкретизувати музичні здібності у відповідності до простих і складних форм здатності людини щодо відчуття й сприймання музичного мистецтва й обумовлює наявність відповідних музичних здібностей.

До простих форм здатності особистості щодо відчуття й сприймання музичного мистецтва К. Е. Сішор відносить здатності до: відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання звуко-висотних особливостей музичного матеріалу; відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання інтенсивності звучання музичного матеріалу; відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання тривалості звучання музичного матеріалу; здатність до відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання тривалості окремих музичних звуків.

До складних форм здатності особистості щодо відчуття й сприймання музичного мистецтва К. Е. Сішор відносить здатності до: відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання метро-ритмічних особливостей музичного матеріалу;

відчуття, сприймання, розрізнення й оцінювання тембральних особливостей музичного матеріалу; відчуття й сприймання консонантності музичного співзвуччя; відчуття й сприймання об'ємності звучання як окремих музичних звуків, так і музичного матеріалу в цілому.

К. Е. Сішор класифікує також музичні здібності, підрозділяючи їх на 2 підгрупи згідно спроможності особистості до активного музикування. Згідно до цієї класифікації до I підгрупи належать:

- здатність контролювати звуко-висотні особливості музичного матеріалу під час провадження різних видів музичної діяльності;
- здатність контролювати інтенсивність звучання музичного матеріалу під час провадження різних видів музичної діяльності;
- здатність контролювати тривалість звучання музичного матеріалу під час провадження різних видів музичної діяльності.

До II підгрупи вчений відносить:

- здатність контролювати метро-ритмічну пульсацію й дотримуватись метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, запланованих композитором, під час провадження різних видів музичної діяльності;
- здатність контролювати тембральне забарвлення музичного матеріалу під час провадження різних видів музичної діяльності;
- здатність контролювати об'ємність звучання як окремих музичних звуків, так і музичного матеріалу в цілому під час провадження різних видів музичної діяльності.

Сучасне трактування змісту музичних здібностей особистості, подане Н. Мозгальновою, передбачає наявність: ладового чуття як спроможності на емоційно-сприймальному підґрунті визначати ладове забарвлення музичного матеріалу та його зміни; музично-слухових уявлень як спроможності щодо звуковисотного сприймання та відтворення музичного матеріалу, зокрема, мелодичної лінії; темпо-ритмічного чуття як спроможності активного сприймання, переживання та моторного відтворення музичного матеріалу; музичної пам'яті; музичного мислення» [5].

Поданий вище перелік музичних здібностей, окреслений авторкою, пов'язаний безпосередньо із поняттям «музичний слух». Зокрема, дослідниця вказує на взаємозв'язок музичного слуху із такими різновидами музичних здібностей, як музично-слухові уявлення, ладове чуття тощо. Дослідниця формулює поняття «музичний слух» саме у

контексті спеціальних здібностей особистості, стверджуючи, що музичний слух «в широкому сенсі ... означає здатність сприймати та усвідомлювати смисл послідовностей і сполучень звуку в музичному творі» [5, с. 46].

С. Гончаренко, формулюючи поняття «музичний слух» в якості «...здатності сприймати звукові поєднання, запам'ятовувати їх і свідомо відтворювати» [1, с. 297], також вказує на нерозривний в'язок із перерахованими вище музичними здібностями, зокрема, із музичною пам'ятю, музичним мисленням. О. Коваль, формулюючи визначення музичного слуху, покладає його в основу музичних здібностей, наполягаючи на тому, що цей феномен музичного слуху «... характеризується складними просторовочасовими відношеннями, пов'язаними з роллю рухів у сприйманні простору й часу, пластичності кінестезії. Складна акустична просторово-часова організація музичного звучання визначає ... структурну наповненість, яка окрім ладового, музично-ритмічного чуття, музично-слухових уявлень, включає звукообразність сприймання й уяви, відчуття тембру, цілісність сприймання, музичну пам'ять тощо» [2, с. 32].

Дослідники музичного слуху – педагоги, психологи, музикознавці, спеціалісти у галузі методики музичного виховання – вказують на багату палітру різновидів цього феномену. Так Н. Мозгальова стверджує, що «...у музичній практиці розрізняють такі види музичного слуху, як мелодійний і гармонійний. Абсолютний, поліфонічний, тембровий, інтонаційний, поліритмічний, динамічний слух» [5, с. 46]. С. Гончаренко пише про відносний та абсолютний різновиди музичного слуху [1, с. 297]. Е. Кокарева присвячує свої наукові досліді аналізу внутрішнього музичного слуху [3, с. 297].

З огляду на вищезазначене, доцільно зазначити, що дослідження сутності та змісту музичного слуху, а також його формування та розвиток в майбутніх учителів музичного мистецтва має бути спрямоване не на якийсь один із названих вище різновидів музичного слуху, а носити комплексний характер. Підґрунтям для комплексного розвитку досліджуваного феномену слугує комплексний характер фахової діяльності вчителя музики. Адже на комбінованих уроках музичного мистецтва вчитель провадить вокально-хорову, диригентсько-хорову, музично-теоретичну, музично-виконавську, інтерпретаційну, методичну діяльність, кожна з яких вимагає актуалізації різних видів музичного слуху.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Таким чином, доцільно констатувати, що проведений аналіз науково-теоретичних джерел з досліджуваної проблеми дозволив визначити сутність музичного слуху

майбутнього вчителя музичного мистецтва в якості комплексної емоційно-інтелектуальної здатності сприймати, утримувати в пам'яті, уявляти, розрізняти, аналізувати та відтворювати за допомогою голосу або музичного інструменту акустичні коливання, спричинені звуковими джерелами. Музичний слух уможлиблює: емоційне сприймання й розрізнення ладового мажоро-мінорного та функціонального забарвлення мелодично-інтонаційних та інтервально-акордових зворотів; емоційне сприймання й розрізнення темпо-ритмічних, фактурних, тембральних, формотворчих, драматургічних та інших засобів музичної виразності; вільне розпізнавання, запам'ятовування й відтворення напрямків, змін та рухів звуковисотного розвитку як «по горизонталі» в інтонаційно-мелодичному, так і «по вертикалі» в акордовому вимірах. Формування та розвиток музичного слуху майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається на комплексній основі у процесі провадження під час фахового навчання різних видів музичної діяльності, зокрема, шляхом активізації усвідомленого сприймання творів музичного мистецтва, провадження інструментального, вокального та вокально-хорового виконавства, цілеспрямованого виконання вправ та тренінгів для розвитку музичних здібностей.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути зумовлені визначенням показників розвитку музичного слуху у контексті висвітлення спеціальних музичних здібностей особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
2. Коваль О. В. Формування музичних здібностей школярів: психолого-педагогічний аспект. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2018. № 1. С. 26–32.
3. Кокарева Е. О. Проблема розвитку внутрішнього слуху майбутніх викладачів музичного мистецтва на заняттях з хорового диригування. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 41. 2014. С. 449–453.
4. Курдіна Л. Н. Музичні здібності, їх діагностика та розвиток в системі спеціальних дисциплін. URL: <https://naurok.com.ua/muzichni-zdibnosti-h-diagnostika-ta-rozvitok-v-sistemi-specialnih-disciplin-218361.html>
5. Мозгальова Н. Г. Музичні здібності, їх сутність і розвиток в процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. Кривий Ріг. Вип. 41. 2015. С. 45–51.
6. Gardner Howard. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. Basis Books, New York. 1985. 528 p.
7. Seashore C. E. The psychology of musical talent. Boston, NY: Silver, Burdett & Co. 1919. 312 p.
8. Seashore C. E. Survey of musical talent in the Public Schools, Representing the Examination of Children of the Fifth and the Eighth Grades in the Public Schools of Des Moines. Iowa, with the Author's Measures of Musical Talent. Iowa City: University of Iowa. 1937. 42 p. URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/A_survey_of_musical_talent_in_the_public_schools_representing_the_examination_of_children_of_the_fifth_and_the_eighth_grades_in_the_public_schools_of_Des_Moines%2C_Iowa_%28IA_surveyofmusicaltal00seasiala%29.pdf
9. Seashore C. E. Psychology of music. NY, London: McGraw-Hill book company, ink. 1938. 149 p. URL: <https://www.ibiblio.org/guruguha/MusicResearchLibrary/Books-English/BkE-Seashore-Psychologyofmusi030417mbp-0076.pdf>
10. Seashore C. E. Objective Analysis of Musical Performance. Iowa City: University of Iowa. 1937. 379 p.
11. Seashore C. E. Measures of Musical Talents Manual. NY: Psychological Corporation. Revised edition. 1956. 26 p.

REFERENCES

1. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk*. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne.
2. Koval, O. V. (2018). *Formuvannya muzychnykh zdibnostey shkolyariv: psykholoho-pedahohichnyy aspekt*. [Formation of musical abilities of schoolchildren: psychological and pedagogical aspect].
3. Kokareva, E. O. (2014). *Problema rozvytku vnutrishn'oho slukhu maybutnikh vykladachiv muzychnoho mystetstva na zanyattiyakh*. [The problem of the development of inner hearing of future music teachers in choral conducting classes]. Vinnytsia.
4. Kurdina, L. N. *Muzychni zdibnosti, yikh diahnostyka ta rozvytok v systemi spetsial'nykh dystsyplin*. [Musical abilities, their diagnosis and development in the system of special disciplines].
5. Mozgalova, N. G. (2015). *Muzychni zdibnosti, yikh sutnist' i rozvytok v protsesi instrumental'no-vykonavs'koyi pidhotovky vchyteliv muzyky*. [Musical abilities, their essence and development in the process of instrumental and performance training of music teachers]. Kryvyi Rih.
6. Gardner Howard. (1985). *Teoriya mnozhestvennogo intellekta*. [Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence].
7. Seashore, C. E. (1919). *Psikhologiya muzykal'nogo talanta*. [The psychology of musical talent]. Boston.
8. Seashore, C. E. (1937). *Obzor muzykal'nogo talanta v gosudarstvennykh shkolakh, predstavlyayushchiy ekzamen detey pyatogo i vos'mogo klassov v gosudarstvennykh shkolakh De-Moyna*. Iowa, s avtorskimi merami muzykal'nogo talanta. [Survey of musical talent in the Public Schools, Representing the Examination of Children of the Fifth and the

- Eighth Grades in in the Public Schools of Des Moines. Iowa, with the Author's Measures of Musical Talent].
9. Seashore, C. E. (1938). *Muzichna psihologiyi*. [Psychology of music]. London.
 10. Seashore, C. E. (1937). *Ob'yektivnyy analiz muzykal'nogo ispolneniya*. [Objective Analysis of Musical Performance].
 11. Seashore, C. E. (1956). *Rukovodstvo po izmereniyu muzykal'nykh talantov*. [Measures of Musical Talents Manual].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЮ Хунюй – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: мистецька освіта, музичні здібності, музичний слух, інтегральний підхід.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIU Hanyuy – is a graduate student at the Faculty of Arts named after Anatoly Avdiyevskii of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: art education, musical abilities, musical ear, integral approach.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2024 р.

UDC 371.263:51

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.136

PAPP Gabriella Gaborivna –

teacher in Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Mathematics and Informatics,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9470-7119>

e-mail: papp.gabriella@kmf.org.ua

EXAMINING E-TEST AND ITS GOODNESS INDICATORS

ПАП Габрієлла Габорівна. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТЕСТІВ ТА ІНДИКАТОРІВ ЇХ ДОБРОЯКІСНОСТІ

Вимірювання рівня знань за допомогою електронних тестів є непростим завданням, якщо ви створюєте тести самостійно. Ми стикаємося з такими питаннями, як: «Чи вдалося нам створити об'єктивний тест?», «Чи вимірює е-тест відповідно, чи досягнуто мети тесту?», «Яка надійність е-тесту?».

Ключові слова: електронний тест, індикатори доброякісності, вимірювання рівня знань, надійність електронного тесту.

PAPP Gabriella Gaborivna. EXAMINING E-TEST AND ITS GOODNESS INDICATORS

Measuring knowledge levels using e-tests is not easy if you create the tests ourselves. We are faced with questions such as: «Have we succeeded in creating an objective test?», «Does the e-test measure accordingly, has the aim of the test been achieved?», «What is the reliability of the e-test?».

The study aims to search and examine relevant literature to get a clearer picture of tests and their correct creation, taking into account objectivity, validity and reliability. Also, we would like to present the results of the testing conducted during the 2022-2023 academic year. We have examined the goodness indicators of our e-tests within the framework of the subject «Probability Calculation, Mathematical Statistics and Econometrics» course, modified by previous results and used in the measurement of knowledge levels, to find answers to the above questions.

Keywords: e-test, goodness indicators, measuring knowledge levels, reliability of the e-test.

Statement and justification of the relevance of the problem. As technology advances, we need to integrate different tools and platforms into education increasingly. A tool used correctly can also improve student demotivation. One of the obvious options is electronic testing of students, which requires the teacher to know the characteristics that a test should have to develop it

properly. These properties are called the goodness indicators of the e-test.

Analysis of recent research and publications. Studying the scientific literature provides a detailed description of the goodness indicators and their properties.

The concept of tests, the problems of their development, and their goodness indicators (objectivity, validity and reliability) are discussed

by Csapó B. [2], Demkanin P. [4], Molnár Gy. [9] Goforth C. [6]. However, despite numerous scientific publications, the majority of teachers do not know test theory well enough.

The purpose of the article is to search for and review the relevant literature to edit tests professionally. Also, it presents the results of a study we have carried out, taking into account the goodness indicators of the self-made e-test.

Presentation of the main research material.

In contrast to classical test theory, modern (probabilistic) test theory (Item Response Theory), which is a new generation of test theory, uses probabilistic instruments to characterise item properties [9]. The aim of using any measurement instrument is to provide an accurate and reliable measure and objective evaluation of the property under test [10].

In the literature on tests and testing, we can find different characteristics or properties of tests. They can be divided into two groups, within which a certain hierarchy prevails:

- Basic or main characteristics of tests (validity, reliability),
- Other characteristics of tests (difficulty, sensitivity, relevance, objectivity) [4].

The term validity, when applied to test scores, refers to the consistency (accuracy) with which scores measure a given cognitive ability [5]. A fundamental prerequisite for validity is the development of a detailed test specification, which should include clear test objectives [4]. These have two aspects: what they measure and how they measure validity [5].

According to the literature, a good test is valid if you know what you want to measure, how you want to measure it, and if the test measures what you want to measure [4]. The fundamental task in the test design process is to define the measurement objective, the requirements and the test content [10]. Then, we examine the property that the test measures what it is designed to measure [2]. This requires first of all to demonstrate to the users of the test scores (1) the meaning of the scores and (2) the appropriateness of using the scores [5].

One of the most important properties of the test is its reliability [2]. Test reliability is an indicator of the accuracy of measurement [4], which estimates measurement errors at the group level [10].

The reliability coefficient is an indicator of the degree of error associated with a score and is thus important information for evaluating the meaningfulness and usefulness of scores [5]. Each score that a student achieves on a test can be divided into two parts in terms of accuracy:

- the correct score – it should reflect what the learner actually knows,
- the incorrect score – part of the result but not reflecting the learner's actual knowledge. The error

values can be used to find out what the learner does not know or what the learner's learning problem is [4].

Reliability can be estimated using various methods [10], including determining the correlation between half-tests [2] and using a universal indicator, Cronbach's alpha [10], where comparisons of variances are also used [2]. Cronbach created the formula in 1951:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_i v_i}{V_t} \right) \quad [1].$$

Here n is the number of items, V_t is the variance of total scores, and V_i is the weighted variance of item scores [1].

Ideally, the reliability of a test is 1, which means that if such a test were administered repeatedly, all students would score the same on each item as on the first measurement. In practice, however, reliability 1 does not occur [4].

Reliability can be quantified by a margin between 0 and 1 [3], as the resulting reliability coefficient α ranges between 0 and 1. Although the standards for producing a «good» α coefficient are entirely self-imposed and depend on the theoretical knowledge of the scale in question, many method experts recommend a minimum α coefficient between 0.65 and 0.85 (or higher in many cases); α coefficients lower than 0.5 are generally unacceptable [4], [5], [6].

The reliability value depends on the number and quality of items. In general, the higher the number of items, the more reliable the measurement [10]. If the number of items is small or the average correlation is low, the Cronbach's alpha will be low [7]. Therefore, formal tests usually consist of a relatively large number of items. From a practical point of view, a test should consist of at least 20-30 items, and increasing the number of items can increase reliability [5], [10].

Csapó refers to the relationship between task reliability and validity [2]. According to Demkanin et al. (2015), reliability is a necessary but not sufficient condition for validity [4]. For a test to be valid, it must also be reliable [3], i.e. it must have a good reliability index. The converse is not true, if the validity of a test is poor, its reliability can be very high [2]. Reliability and accuracy are therefore a prerequisite for validity, but not the only prerequisite [4].

Test objectivity means that the test is relevant, unbiased, non-subjective [2], always measures everyone equally [8]. Some authors consider it as an essential characteristic (factor) that influences reliability. It also means excluding (or strongly reducing) random or subjective factors in testing [4]. More specifically, the result of a test measurement is independent of who performs the test measurement [2].

The objectivity of the knowledge assessment tests used in schools can be raised to a satisfactory

level by following a few simple rules [3]. The objectivity of testing is ensured by:

- (a) test objectivity,
- (b) the objectivity of the scoring,
- (c) objectivity of the testing process [4].

Test objectivity is achieved through the correct selection of items, clear wording of questions and response options, adequate coverage of items, and eliminating any doubt about the correct answers to items [4], ensuring that the test result is independent of the respondent [2]. Objectivity of the assessment is ensured by precise and equal scoring rules and by scoring (marking) identical answers in the same way [4], so that its results are independent of who does the correcting, and coding, i.e. scoring of the results [2]. Objectivity of the testing process is achieved by providing equal testing conditions for all students tested [4].

Research and results. Having familiarised ourselves with the relevant literature on test theory and test's goodness indicators, we aimed to develop an e-test and evaluate its success.

The research subject was probability, one of the most difficult chapters (according to students) in mathematics education. It was applied in two 1-th grade groups of their Bachelor's programme of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, in the spring semester of 2022-2023 academic year for the first chapter of the practical lessons of the subject «Probability Calculation, Mathematical Statistics, and Econometrics». Students wrote one input, three intermediate, and one output e-test during the chapter. The study involved 21 participants, however, we could use the results of 18 students for the lack of output test.

The tests that are part of the research were created in the OnlineTestPad interface. The input and output tests consist of 10 items, include both closed and open tasks, and for a more accurate measurement, they include one-choice and multiple-choice items with one or more correct answers, pairing, and short-answer items. The intermediate tests are 4 items, they include one-choice tasks.

Since the reliability of the test depends on the number of correct solutions too, we examined and analysed the output test. In this test, each task was worth a maximum of 1 point, a total of 10 points. The range of the test is 4.25, which is not much exceeded by its average - 4.56.

Students we divided into 5 groups based on their performance, this was done to test the difficulty of the tasks. These group results are shown in Figure 1, where G1 is the group of students with the highest scores and G5 is the group with the lowest scores.

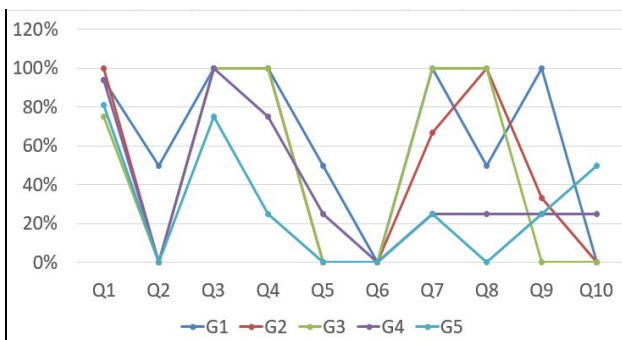


Fig. 1. Group performance in the light of items.

The test we consider quasi-valid based on its difficulty, as the questions are designed to be differentiating and to measure knowledge. The success of this is demonstrated in Figure 1. We can see that Q6 was the most unsuccessful, with no student getting the correct answer, while Q3 had the highest number of correct answers.

The reliability of the output test was assessed using Cronbach's alpha, which was calculated using the appropriate functions of the Microsoft Excel spreadsheet program. Our calculations give a reliability of 0.14 which is below the «good» reliability. The low reliability may be due to the small number of items, as we deviated from the amount specified in the literature because of the difficulty of the subject.

In addition to the differentiating difficulty of the items, the objectivity of the test we sought by providing clear and test-theoretically defined correct answers and distractors. Objectivity in scoring was facilitated by setting up the e-test on the web platform. The test was written in the practical class under the supervision of the instructor to ensure objectivity in the testing process.

Conclusions and prospects of further scientific investigations. In conclusion, it should be noted that the test we have presented, which we have carried out, has not been entirely successful. Nevertheless, we can provide answers to the above questions.

The test can be considered objective based on the choice of platform, settings, and question creation. It had a differentiating effect and measured knowledge levels, thus achieving the objective of the test. Reliability is rather low, which may be due to the small number of items, as the recommended number of items based on the literature we not respected for this test due to the difficulty of the subject.

In the future, it is worth further developing the e-test, adding more items, and if possible increasing the number of respondents to more accurately demonstrate reliability.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 1951. 16, 297–334. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555>
2. Csapó B. Tudásszintmérő tesztek. In Falus I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (4. kiad., pp. 277–316). 2004. Budapest: Műszaki K. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/84775002.pdf>
3. Csíkos C., & B. Német M. A tesztekkel mérhető tudás. *Csapó Benő (szerk.) Az iskolai tudás* 2002. (pp. 91–123). Budapest: Osiris Kiadó. [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11931/1/CsBeno_Iskolai_tudas_2002.pdf
4. Demkanin P., Hajdúk M., Hanuljakova H., Kubiš T., Lapitka M., & Malčík M. Metodika tvorby testových úloh a testov (Mgr. Timotej Kubiš.). 2015. Bratislava. [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/349279914_Metodika_tvorby_testovych_ulo_h_a_testov
5. Ebel R., & Frisbie D. Essentials educational measurement. Prentice Hall. 1991.
6. Goforth C. Using and Interpreting Cronbach's Alpha. *University of Virginia Library*. 2015. [Електронний ресурс]: Режим доступу: Hidegkuti I., & Balázs K. Tesztelmélet. 2015. [Електронний ресурс]: Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/305678594_Tesztelmelet
7. Magyar A., & Molnár G. Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2013. 113(3), 181–193.
8. Molnár G. Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 2003. 103(4), 423–446.
9. Molnár E. K., & Vigh T. *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. «Mentor(h)áló 2.0 Program» TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt. 2013. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedaggiai_rtkels_alapjai/index.html
4. Demkanin, P., Hajdúk, M., Hanuljakova, H., Kubiš, T., Lapitka, M., & Malčík, M. (2015). *Metodyka stvorennya testovykh ulokh i testiv*. [Metodika tvorby testových úloh a testov (Mgr. Timotej Kubiš)]. Bratislava.
5. Ebel, R., & Frisbie, D. (1991). *Osnovy osviti'n'oho vymiryuvannya*. Prentis Khol. [Essentials educational measurement Prentice Hall].
6. Goforth, C. (2015). *Vykorystannya ta interpretatsiya Al'fa Kronbakha*. [Using and Interpreting Cronbach's Alpha]. Virginia.
7. Hidegkuti, I., & Balázs, K. (2015). *Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata*. [Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata].
8. Magyar A., & Molnár G. (2013). *Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel*. [Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata].
9. Molnár G. (2003). *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. [Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel].
10. Molnár, E. K., & Vigh, T. (2013). *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Proekt «Prohrama Mentor(h)áló 2.0». [A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai. «Mentor(h)áló 2.0 Program»].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАП Габрієлла Габорівна – старший викладач кафедри математики та інформатики Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ, студентка науково-технічного факультету Докторської школи математичних та комп'ютерних наук Інституту математики Дебреценського університету.

Наукові інтереси: створення та використання електронних тестів на уроках математики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PAPP Gabriella Gaborivna – senior teacher of the Department of Mathematics and Informatics of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczy II, student of the scientific and technical faculty of the Doctoral School of Mathematical and Computer Sciences of the Institute of Mathematics of the University of Debrecen.

Circle of scientific interests: creating and using electronic tests in mathematics lessons.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2024 р.

REFERENCES

1. Cronbach, L. J. (1951). *Koefitsiyent al'fa i vnutrishnya struktura testiv*. [Coefficient alpha and the internal structure of tests].
2. Csapó B. (2004). *Tudásszintmérő tesztek*. In Falus I. [Tudásszintmérő tesztek. In Falus I]. Budapest.
3. Csíkos, C., & B. Német, M. (2002). *A tesztekkel mérhető tudás*. [A tesztekkel mérhető tudás]. Budapest.

УДК 331.105.6

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.140

РОЖКОВ Владислав Олегович –

аспірант Львівської академії

Національного авіаційного університету

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-8187-2284>

e-mail: rojkov095@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

РОЖКОВ Владислав Олегович. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті доведено, що у формуванні корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи важливого значення набувають такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісний. Відповідно до критеріїв розроблені показники. За результатами аналізу понятійного апарату уточнено сутність ключових понять, що інтегрують в системі наукового пошуку, а саме: «корпоративна культура», «критерії» та «показники».

Ключові слова: корпоративна культура, майбутні викладачі вищої школи, критерії, показники.

ROZHKOV Vladyslav Olehovych. CRITERIA AND INDICATORS FOR THE FORMATION OF CORPORATE CULTURE OF FUTURE HIGH SCHOOL TEACHERS

The article proves that the following criteria are important in the formation of the corporate culture of future higher school teachers: motivational-value, cognitive-cognitive, activity. Indicators were developed according to the criteria. According to the results of the analysis of the conceptual apparatus, the essence of the key concepts that integrate into the system of scientific research, namely: «corporate culture», «criteria» and «indicators», has been clarified.

At the same time, it should be recognized that, resorting to their definition, we established that the formation of the corporate culture of future teachers of a higher school is a complex of interrelated and mutually conditioned internal and external factors that ensure the efficiency and effectiveness of corporate activities in which modern technologies are implemented, which, in turn, it makes it possible to effectively organize teamwork and form a high-level corporate culture of future teachers of a higher school.

The formation of the corporate culture of future teachers of a higher school is conditioned by a positive attitude towards the future professional activity within the higher educational institution, the presence of stable motives in increasing competence in the formation of a corporate culture, a constant desire for self-improvement and self-development in the interests of teamwork, the presence of a desire to achieve certain results and punishments rapid growth.

The proposed criteria and indicators for the formation of the corporate culture of future teachers of higher education testify to the desire to share new knowledge and skills with their colleagues, readiness for cooperation and mutual assistance, the ability to realistically assess the situation, adapt to new conditions of teamwork. Future teachers of a higher school with a sufficient level of formation of corporate culture are ready to demonstrate high efficiency, initiative and confidence in achieving the goal.

Keywords: corporate culture, future teachers of higher education, criteria, indicators.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вхідження України в Європейський освітній простір ставить перед вітчизняною наукою ряд важливих завдань. Визначення освітніх здобутків майбутніх фахівців насамперед передбачає визначення критеріїв та показників сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої

школи. Відтак, дослідження і обґрунтування сутності зазначених дефініцій є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Студіювання науково-педагогічної літератури, організаційно-методичних матеріалів та дослідницьких робіт, свідчить про те, що проблема корпоративної культури знайшла

відображення в роботах А. Агєєва, Т. Базарова, Б. Гаєвського, К. Гнезділової, М. Елвесона, В. Зверєвої, А. Кеннеді, М. Мескона, Р. Куїнна, К. Лаферті, Т. Пітерса, А. Пригожина, Я. Радченко, Л. Скібіцької, В. Співака, К. Ушакова, Г. Чайки, Е. Шейн та ін. Особливості корпоративної культури закладів освіти вивчали Л. Карамушка, О. Мармаза, А. Моїсеєв, М. Потапшнік, С. Рус, Ж. Серкіс, К. Ушаков, Р. Хувейк, М. Шакурова, Ж. Сенчук та ін. Разом з тим, нові суспільні умови вимагають розробки нових підходів до формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи, визначення критеріїв і показників їхнього становлення і розвитку.

Мета статті – визначити та обґрунтувати критерії та показники формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідити процес формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи можна на основі розроблення та аналізу певних критеріїв та показників. Відтак, насамперед необхідно визначити зміст понять «корпоративна культура», «критерії» та «показники».

Слід також наголосити на тому, що корпоративна культура визначає загальний клімат в освітньому середовищі, характерні методи роботи зі студентами, а також задекларовані цінності, втілення яких у реальну поведінку майбутніх викладачів вищої школи заохочується керівництвом, професійною спільнотою.

Важливу роль у формуванні корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи відіграє навколишнє середовище, яке є засобом формування уявлення про політику та прийняті методи й цінності корпоративної культури освітнього закладу. Утім, корпоративні цінності закладаються в процесі корпоративної діяльності, в якій беруть участь всі члени колективу. Провідну роль відіграють неформальні лідери, які формують внутрішній мікроклімат, мотивують його членів до певних норм і правил поведінки і сприяють формуванню корпоративної культури.

Формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи є інтегративною якістю особистості, яка визначає потребу й спроможність ефективно організовувати себе і свою подальшу діяльність, опанувати професійними та спеціальними знаннями, сприяє раціональній організації майбутньої професійної діяльності та здатності до оптимальних способів виконання поставлених завдань.

Критерій (від грец. *κρίνω* – розрізняю) трактується як засіб для судження, ознака, на основі якого проводиться оцінка, визначення

або класифікація чогось; мірило судження, оцінки. «Критерій виражає сутнісні зміни у розвитку об'єкта пізнання і дозволяє здобути знання щодо меж, повноти прояви його сутності у конкретному вираженні» [2, с. 11]. Варто наголосити на тому, що С. Гончаренко зазначає, що «критерій» являє собою засіб, а не оцінку; виступає загальним стосовно «показника»; «критерій» стабільніший, а «показник» динамічний тощо [3, с. 32].

За Українським педагогічним енциклопедичним словником «критерій» – це (від гр. *κρίτήριον*, ознака), за «якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища» [3, с. 461], а ще «підстава для оцінки або класифікації чогось» [7, с. 211]. У педагогічній науці під поняттям «критерій» розуміють «об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [5, с. 35]. Окремі автори розширюють поняття «критерію» як «кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [11, с. 36].

Отже, критерій – це важлива й визначальна ознака певного досліджуваного явища, що дає змогу з'ясувати його різні якісні аспекти, сприяє визначенню його сутності, дає змогу конкретизувати основні прояви та їх порівняно об'єктивно оцінювати.

Дослідження процесу формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи можна на основі показників. У словникових джерелах термін «показник» тлумачиться як «ознака чого-небудь», доказ, свідчення; певні дані за «результатами роботи, процесу діяльності»; «дані про досягнення» в чому-небудь» [11, с. 20].

Вітчизняні науковці наголошують на тому, що критерій і показник тісно взаємопов'язані. В. Ягупов і В. Кива зазначають, що «науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій» [10, с. 251]. Як стверджують дослідники, критерії і показники відіграють суттєву роль у визначенні рівня сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи. Погоджуємося з думкою В. Ягупова та В. Киви, що «одним із методологічних вимог до організації педагогічного експерименту є виокремлення й обґрунтування критеріїв і показників діагностування його результатів, а також з'ясування рівнів прояву тих якостей, які формуються та розвиваються в досліджуваних у педагогічному експерименті» [10, с. 252].

Традиційно критерії поділяють на інтегральні та конкретні; показники – на конкретні, інтегральні та детальні. Цей підхід можна застосувати при виділенні критеріїв і показників оцінювання стану сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи. Зазначимо, що в нашому дослідженні будемо застосовувати конкретні критерії та показники вимірювання означеного процесу.

На основі узагальнення науково-педагогічної літератури визначено критерії сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісний.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено міру вмотивованості майбутніх викладачів вищої школи стосовно формування корпоративної культури. Мотивування передбачає стимулюючі фактори, що дають поштовх активізації творчої діяльності, викликають заохочення, інтерес, захопленість спільними видами діяльності й творчими проєктами. За влучним висловлюванням В. Орлова, О. Фурси та О. Баніт «міра актуальності та інтенсивності мотивації залежить від її ситуативних детермінант, тобто визначальної причинності, що зумовлює стимуляцію певних дій особистості» [8].

Мотиваційно-ціннісний компонент формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи містить, передусім, компетентність, грамотність, теоретико-методологічні знання з педагогіки, знання концепцій і підходів організації корпоративної діяльності, знання форм і методів роботи в колективі однодумців.

Отже, критерій мотиваційно-ціннісного компонента формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи виявляється у показниках прояву пізнавального інтересу студентів та їх спрямованості на оволодіння і поглиблення знань та вмінь, які забезпечують успішність майбутньої корпоративної діяльності.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи є:

- наявність професійно-педагогічної мотивації стосовно формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;
- формування системи цінностей майбутніх викладачів вищої школи для майбутньої професійної діяльності;
- установка на отримання позитивного результату, що мотивує прояв зацікавленості до обраної професії;
- професійно зорієнтована спрямованість особистості, прагнення до розвитку професійних здібностей;

- сформованість моральних та етичних потреб, морального ідеалу, моральних та етичних цінностей, що уможливило усвідомлення себе як майбутнього професіонала;

- розуміння потреб в удосконаленні знань, самостимулювання з метою отримання результатів, що полягає у мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів;

- прийняття власних емоційних переживань і почуттів, гуманістична установка та спрямованість на спілкування, взаємодію;

- наявність інтересу до освоєння інновацій у професійній сфері, цілеспрямованість особистості майбутніх викладачів вищої школи.

Когнітивно-пізнавальний компонент формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи є здатністю фахівців якісно і своєчасно виконувати професійні завдання, реалізувати фахові компетентності, що є сукупністю наявних елементів досвіду, застосовання набутих раніше знань, умінь і навичок під час реалізації творчих проєктів.

Провідним компонентом формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи є володіння знаннями про: теоретичні і методичні основи формування корпоративної культури, теоретичні і практичні основи проєктування освітньої діяльності в межах вищого навчального закладу, організацію колективної діяльності, індивідуальну спрямованість на подальший розвиток і формування корпоративної культури.

Когнітивно-пізнавальний критерій формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи передбачає наявність наступних показників:

- знання теоретичних основ формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- розуміння сутності, змісту та цілей процесу формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- дослідницька компетентність, що уможливило організувати дослідно-експериментальну роботу з підвищення якості формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- здатність породжувати нові ідеї, креативний підхід до формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- оволодіння системою професійних та функціональних знань формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- здатність до самоудосконалення та самовиховання в процесі навчання;

- знання психологічних механізмів процесу самоорганізації з метою формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- знання методів і прийомів ефективного саморозвитку з метою формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Діяльнісний критерій формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи визначає міру усвідомлення майбутніми викладачами вищої школи сутності і значущості майбутньої творчої діяльності. Цей критерій оцінюється мірою підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності і комунікативної взаємодії в межах колективу однодумців, в контексті однієї команди.

У ситуаціях, які виникають щодня та розв'язуються через усвідомлення своєї позиції та організації окремих дій, виявляється активна творча діяльність майбутніх викладачів вищої школи. Такі ситуації пов'язані з формуванням способів взаємодії учасників корпоративної взаємодії і застосування інтерактивних методів командної роботи, які мають довготривалий характер та передбачають подолання стереотипів особистісного поведінкового досвіду шляхом переосмислення та усвідомлення власної стратегії.

Вельми цінним є те, що діяльнісний критерій характеризується здатністю використовувати набуті під час навчання професійні знання при вирішенні тих чи тих професійно значущих завдань. За такого підходу діяльнісний критерій уможливує сембіоз інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних умінь і навичок при наявності здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів корпоративної діяльності.

Діяльнісний критерій формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи характеризується наявністю наступних показників:

- уміння застосовувати інструментарій формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- здатність до застосування знань формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи на практиці;

- здатність до організації, планування та розв'язання фахових проблем, прийняття рішень в контексті формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- здатність обирати найбільш ефективну для вирішення колективних завдань технологію формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи;

- здатність корегувати власну діяльність відповідно до рівня сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Сформованість корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи зумовлена позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності в межах вищого освітнього закладу, наявністю стійких мотивів у підвищенні компетентності стосовно формування корпоративної культури, постійним прагненням до самовдосконалення та саморозвитку в інтересах командної роботи, наявністю бажання досягти певних результатів та кар'єрного зростання.

Запропоновані критерії і показники формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи засвідчують прагнення поділитися новими знаннями та вміннями зі своїми колегами, готовність до співпраці та взаємодопомоги, здатність реально оцінювати ситуацію, адаптуватися до нових умов командної роботи. Майбутні викладачі вищої школи з достатнім рівнем сформованості корпоративної культури готові демонструвати високу працездатність, ініціативність та впевненість у досягненні мети.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підводячи підсумок проведеного дослідження, нами встановлено, що у формуванні корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи важливого значення набувають такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісний. За результатами аналізу понятійного апарату уточнено сутність ключових понять, що інтегрують в системі наукового пошуку, а саме: «корпоративна культура», «критерії» та «показники».

При цьому слід визнати, що вдаючись до їхнього визначення нами встановлено, що формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи являє собою комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених внутрішніх і зовнішніх факторів, які забезпечують ефективність і результативність корпоративної діяльності, у якій впроваджуються сучасні технології, що, у свою чергу, дає змогу ефективно організувати командну роботу та сформувати на високому рівні корпоративну культуру майбутніх викладачів вищої школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні ефективності реалізації педагогічних умов формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Багрий В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів / В. Н. Багрий // Збірник наукових праць

- Хмельницького інституту соціальних технологій
Університету «Україна». 2012. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf.
2. Волощук І. С. (2009). Педагогічне дослідження: навч. посіб. Київ: Інформаційні системи.
 3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
 4. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. 2010. Вип. 52. Пед. науки. С. 152–156.
 5. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. 1999. № 2. С. 35–39.
 6. Низков А. А. Про критерії оцінки знань, умінь і навичок студентів / А. А. Низков // Проблеми вищої школи. 1980. Вип. 40. С. 36–41.
 7. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. К. : Аконт, 1998. 51 с.
 8. Орлов В. Ф., Фурса О. О., Баніт О. В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навчально-методичний посібник. Київ : Едельвейс, 2012. 272 с.
 9. Тернопільська В. І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів / В. І. Тернопільська, О. В. Дерев'яно. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. №31. С. 264–267.
 10. Ягупов В. В., Кива В. Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том 71. № 3. С. 248–266.
 11. Яременко В. В., Сліпущко О. М. (уклад.) (2007). *Новий тлумачний словник української мови у 3 т. Т. 3.* Київ.

REFERENCES

1. Baghrii, V. N. (2012). *Kryteriyi ta rivni sformovanosti profesinykh umin' maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv*. [Criteria and levels of formation of professional skills of future social pedagogues]. Khmelnytskyi.
2. Voloshchuk, I. (2009). *Pedahohichne doslidzhennya*. [Pedagogical research]. Kyiv.
3. Honcharenko, S. I. (2011). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk*. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne.
4. Ivanova, S. I. (2010). *Kryteriyi ta pokaznyky rozvytkuprofesynoyi kompetentnosti vchyteliv*

- biolohiyi v zakladyakh pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity*. [Criteria and indicators of development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. Zhytomyrsk.
5. Kurylo, V. W. (1999). *Modelyuvannya systemy kryteriyiv otsinky rozvytku osvity v rehioni*. [Modeling of the system of criteria for evaluating the development of education in the region]. Kyiv.
6. Nyzkov, A. A. (1980). *Pro kryteriyi otsinky znan', umin' i navychok studentiv*. [About the criteria for assessing students' knowledge, abilities and skills]. Kyiv.
7. *Novyy tлумачnyy slovnyk ukrayins'koyi movy* (1998). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv.
8. Orlov, V. F., Fursa, O. O., Banit, O. I. (2012). *Pedahohichna maysternist' vykladacha mystets'kykh dysyplin*. [Pedagogical skill of the teacher of art disciplines: educational and methodological manual]. Kyiv.
9. Ternopilska, V. (2012). *Vyznachennya kryteriyiv sformovanosti profesynoyi kompetentnosti maybutnikh hirnychykh inzheneriv*. [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. Kyiv.
10. Yagupov, V. V., Kiva, V. Yu. (2019). *Kryteriyi ta pokaznyky diahnostuvannya rozvyvenosti informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti vykladachiv systemy viys'kovoyi osvity*. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. [Criteria and indicators for diagnosing the development of information and communication competence of teachers of the military education system. Information technologies and teaching aids]. Kyiv.
11. Yaremenko, V. V., Slipushko, O. M. (2007). *Novyy tлумачnyy slovnyk ukrayins'koyi movy u 3 t. T. 3*. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language in 3 volumes. T. 3]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РОЖКОВ Владислав Олегович – аспірант Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ROZHKOVA Vladyslav Olegovich – is a graduate student of the Flight Academy of the National Aviation University.

Circle of scientific interests: formation of corporate culture of future teachers of higher education.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2024 р.

УДК 7.067.3.

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.145**ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна** –

заслужений працівник культури України,

викладач кафедри мистецьких дисциплін

Комунальний заклад вищої освіти

«Академія культури і мистецтв»

Закарпатської обласної ради

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0956-3593>e-mail: i.shevtsova@uica.edu.ua

АСПЕКТИ СТРУКТУРУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ У БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна. АСПЕКТИ СТРУКТУРУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ У БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виявлено особливості та актуальні тенденції у системі структурування хореографічного твору. Розглянуто значення візуальних пластичних елементів та способів створення лексичного мотиву в балетмейстерській практичній діяльності. Проаналізовано передумови гармонійного поєднання руху і музичного супроводу відносно структурних компонентів хореографічного твору.

Ключові слова: хореографічний твір, мотив, пластична тема

SHEVTSOVA Iryna Mykolaivna. ASPECTS OF STRUCTURING A CHOREOGRAPHIC WORK IN CHOREOGRAPHIC ACTIVITY

The article reveals the particularities and current trends in the system of structuring a choreographic work. The importance of visual plastic components and ways of creating a lexical motif in choreographic practice are considered. The conditions for a harmonious combination of movement and musical accompaniment in relation to the structural components of a choreographic work are analysed.

The article proves that the plastic theme or plastic motif, and if it runs throughout the work, then the leitthema or leitmotif, is closely related to music, this is especially clearly visible in classical ballets, where the plastic leitthema practically coincides in duration and tempo. rhythmic structure with musical accompaniment. What happens when the choreography is not supported by music, or when the music serves only as the body, or when the musical canvas of the accompaniment is so complex that it is impossible to reflect the structure and tempo of the musical piece in combinations of choreographic movements? In this case, the ballet master needs to work only with the structure and character of the performance of the combinational construction of choreographic movements, creating his own stylistic ramifications in the compositional basis of the choreographic work.

The choreographer must clearly understand that the movement content that was used in one part must necessarily correlate with the content of other parts of the choreographic work. The lexical material of the motif of the choreographic piece used by the director must be balanced and proportionate to obtain a single whole.

When considering the language of movement, the choreographer must always remember that it performs a communicative function. The quality of the performance is affected by the gaze, facial expressions of the performer, the distance between the performers, between the performer and the audience, the direction of movement and many other conditions.

Keywords: choreographic composition, motif, plastic theme.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкий розвиток суспільних технологій, а відповідно оновлена спрямованість культурного й мистецького аспектів на сучасному етапі зумовлює підвищення вимог до професійного рівня майбутніх фахівців хореографії.

В умовах сьогодення особливо важливо для спеціаліста-професіонала мати глибокі знання з різних сфер мистецтва та розвинене

художнє мислення, здатність до балетмейстерської розробки та навички практичного втілення хореографічних творів, вміння обирати оптимальну стратегію і тактику реалізації творчого проекту; здатність розробляти та втілювати авторські хореографічні твори різноманітні за формою, жанром, виражальними засобами з використанням традиційних та новітніх способів їх створення.

Художній твір у будь-якому виді мистецтва – це завжди єдине композиційне ціле. Багато хореографічних творів узагальнені принципами побудови композиції, які виокремлюють авторський стиль, манеру, задум.

Мета статті – виявити особливості у структуруванні хореографічного номера та конкретизувати етапи балетмейстерської діяльності у творчому процесі створення авторського твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майбутній хореографічний твір, який створює балетмейстер, вже на етапі задуму має власну форму. В основі цієї форми має бути основа, базис, підстава. У хореографічному мистецтві таким фундаментом є мотив або комбінація рухів (pas), тобто домінуючий елемент композиції. В структурі хореографічного твору «пластичний мотив» є найменшою танцювальною, композиційно завершеною побудовою, в якій нерозривно поєднані просторовий малюнок (або напрямок руху), танцювальний рух, характер та манера виконання. У кожного з цих елементів – малюнок, рух, характер – існують фізичні параметри, фізичне «обличчя», внутрішня логіка дій.

В останні роки в дослідженнях, присвячених хореографічному мистецтву, зустрічаються терміни, які запозичені з музичного мистецтва, такі як: лейттема і лейтмотив, контрапункти, поліфонія. Однак у ці терміни вкладається інший зміст, ніж у музикознавстві. Під час створення мотиву часто ототожнюють абсолютно різні музичні принципи, наприклад поліфонія та симфонізм: якщо в танцювальному творі є елементи хореографічної поліфонії, хореографічного багатоголосся, його зазвичай вважають симфонічним.

Термін «хореографічна тема» або, як її часто називають, «лейттема». З одного боку, деякі дослідники вважають темою одне па. З іншого боку, вважається, що лейттема – це комбінація кількох хореографічних рухів. З одного боку, лейттема – це рух чи комбінація рухів, які характеризують даного персонажа, з іншого – це якась комбінація рухів, яка повторюється протягом усієї хореографічної вистави, або танцювального перформансу та уособлює певний стан чи ідею і може виконуватися різними виконавцями-солістами та кордебалетом.

Вдаючись до аналогії з музикою, можна припустити, що і в хореографії пластичний мотив – це невелика поєднана група рухів, яка має відносну вагомість на сприйняття твору публікою. Крім того, в хореографічному мистецтві дуже поширений ще один вид пластичного мотиву – багаторазове повторення одного руху.

Такий тип мотиву зустрічається і в музиці – багаторазове повторення одного звуку чи групи звуків. Однак часто не береться до уваги та обставина, що аналогія не є тотожністю, що дублювати та відтворювати музику просто фізично неможливо, тому що не можна проілюструвати на площині сценічного простору все її мелодійне, гармонійне, фактурне, ритмічне та темброве різноманіття. Прагнення ж створити в хореографічному творі симфонії хореографічного тематизму, пов'язані із музичним супроводом, які лише свідчать про вміння балетмейстера-постановника мислити узагальненими образами, відповідно до музичної основи твору.

Мотив може бути не тільки дієвим, тобто комбінацією кількох pas, він може бути просторовим у співвідношенні до малюнку танцю, він може бути тимчасовим, тобто з'являється в різних ритмічних варіаціях, але у своїй основі мотив – це певна рухова характеристика виконавця, пов'язана з образом, який він втілює у хореографічному творі.

Дуже часто постановники використовують позиційні мотиви, тобто певні статичні пози та положення, що є «скелетом» навколо якого будуються інші хореографічні рухи. Такі мотиви існують відповідно до специфіки хореографічного мистецтва, але мотив може складатися з кількох танцювальних рухів, виконання яких триває певний час, а також може неодноразово повторюватися для того, щоб глядач міг його запам'ятати.

Під час використання способу повторень мотиву, балетмейстер може його інтерпретувати та видозмінювати. Для висловлення певної ідеї можливе поєднання кількох мотивів. У цьому випадку балетмейстер вже створює хореографічну фразу. Довгі фрази досить важкі для сприйняття чи запам'ятовування їх глядачем, тому краще вибудовувати їх поетапно. Наприклад, перший рух при повторі замінити другим і третім або, можливо, взяти перший рух, відтворити його у розвитку, потім виконати це з другим рухом. В результаті цих видозмін тільки постановник і виконавці знають, у якій послідовності створювалися ті чи інші мотиви. Глядацька аудиторія бачить лише готовий результат, тому набагато важливіше, щоб ці фрази та мотиви створювали певні яскраві асоціації, які пов'язані зі стимулом чи ідеєю представленої балетмейстерської роботи.

Мотиви можуть виражати певний стан виконавця або певну подію. За асоціацією можуть бути мотиви, виражені іменниками: щастя, горе, радість, любов, можливе вираження мотиву у дієслівній формі: я жартую, я сумую, я радію, я кохаю. Зазвичай «дієслівні» мотиви більш динамічні та мають

велику кількість акцентів, більш насичені ритмічними фігурами.

Тимчасовий аспект є компонентом ритму танцю, його загальна тривалість також дуже важлива відповідно передачі ідеї. Занадто довгий танець втрачає силу емоційного впливу на глядача, занадто короткий ризикує не встигнути розкрити ідею автора. Постановник повинен чітко вибудувати загальну тимчасову картину щодо початку, середини та закінчення хореографічного твору.

Можливі численні варіанти такої структурної побудови. Початок може бути тривалим і детальним, проте може бути й зовсім коротка експозиція, яка активно заявляє головну ідею твору.

Фінал може поступово сходити нанівець, але може бути досить сильною кульмінацією всього твору. Середня частина може здаватися дуже довгою, якщо глядач вже втратив цікавість і не пам'ятає, про що йшлося на початку хореографічного твору. Все це залежить від досвіду та рішення постановником композиційної структури хореографічного твору. Критеріїв успіху тут не існує, кожен хореографічний твір залежить від ідеї та способу втілення і потребує різної тривалості.

Група танцюристів у сучасному хореографічному мистецтві – це не кордебалет. У класичному танці, за рідкісними винятками, кордебалет виконував роль тіла, що відтіняє та декорує танці солістів. Хоча в сучасному класичному балеті іноді вживається термін «дієвий кордебалет», коли загальний танець кордебалету виконує дієве завдання і розвиває ідею вистави. У будь-якій виставі кордебалет є єдиною дійовою особою. У сучасній хореографії на сцені одночасно знаходяться зазвичай не більше 10–12 осіб, і навіть виконуючи рухи в унісон, вони не є фоном. Група танцівників як виразний засіб може бути порівняна з оркестром, де кожен інструмент має свою партію, які створюють поліфонічне звучання твору. Тому вже на етапі задуму балетмейстер повинен чітко визначити кількість виконавців, необхідних для втілення ідеї хореографічного твору.

Сучасна хореографія різноманітніше і насичено використовує сценічний простір, традиційні класичні норми сприйняття часто не діють, оскільки саме поняття «сценічний простір» давно стало умовним. Вистави сучасних хореографів відбуваються у загальних місцях побуту на вокзалах, стадіонах, тому поняття «малюнок танцю» стало ширшим і об'ємним і включає не лише лінії переміщення танцюристів по горизонталі, а й переміщення по вертикалі та пози, які приймають виконавці. Балетмейстер повинен враховувати умовні фактори, щоб вони виражали його ідею не тільки фронтально до глядача, але і збоку,

зверху і знизу. Тому найбільше раціональним є використання теорії кінесфери Лабана, коли виконавець розглядається як точка в середині сфери, саме таке сприйняття виконавця дає максимальні можливості для зміни малюнків хореографічного руху.

Техніка створення хореографічних форм – це техніка структурування, побудови хореографічного твору із заздалегідь закладених, структурних «цеглинок». Техніка імпровізації – це умовно техніка реалізації, розкриття потенційних можливостей порожнього простору в якому відбувається хореографічна дія. Хореографія передбачає володіння тілом та його технічну досконалість, тому головна мета виконавця – за допомогою «вихованого» танцювальною школою тіла висловити задум та ідею балетмейстера. Імпровізація зазвичай передбачає співтворчість з тілом при однаковій значущості попереднього досвіду та миттєвих імпульсів. Для імпровізації необхідно тіло, що відчуває, «розмовляє» та вміє «думати».

В хореографічному творі є певний зафіксований лексичний матеріал, створений заздалегідь, або у минулому часі, в імпровізації сценічний образ створюється в процесі дії танцівника і може стати будь-яким, залежно від сьогодення, миттєвого стану виконавця. В хореографічній імпровізації є значення миттєвості. І оскільки жоден момент не схожий на інший, глядач не може побачити досконалого повторення хореографічного тексту в пластичному русі виконавців. Коли розглядають структурні компоненти імпровізаційного танцювального мистецтва, саме це важливо. Імпровізаційні елементи хореографічного твору існують тільки в «справжньому часі, що змінюється».

Визначаючи хореографію як «запис танцю», ми припускаємо, що, як і у разі письмового запису, можемо асоціювати «слово» (жест, поза, рух) з безпосереднього потоку хореографічної мови, щоб зберігати її для майбутнього, тому записаний танець означає, що глядач зможе побачити подібне відтворення хореографічного твору. Балетмейстер в контексті творчого процесу прагне, щоб виконавці стали «інструментами» танцю. І умовно передбачається, що ці «інструменти» поводитимуться одним і тим же чином на кожній презентації твору.

Імпровізація припускає, що один і той же «інструмент» поводитиметься щоразу по-різному, ігноруючи наявність відмінностей. Ще одне зауваження вічного питання: що первинне – рух чи задум руху? Що виникає спочатку? Настрій, який втілюється через рух, чи рух, який дає певний настрій і впливає на стан виконавця? Ці питання принципово поділяють

вільну імпровізаційну пластику та створену комбінаційну хореографічну лексику.

Імпровізація, яка використовується під час пошуків хореографічної пластики у роботі балетмейстера, має бути керована та контрольована. Особливо серйозні обмеження виникають, коли імпровізація відбувається під музику. Музика диктує певний настрій, задає темп ритмічну структуру, впливає на хореографічний рух через власні стильові особливості та характер. Хореографічні рухи в цьому випадку інтерпретують музику або свідомо вступають у взаємодію, а іноді опозиційно конфліктують із нею. Балетмейстеру-постановнику необхідно інтегрувати знайдені у процесі імпровізації рухи, які ще не оформлені й не зафіксовані, якщо раптом виникає пластична хореографічна реалізація руху, яка відповідає відтворенню змісту задуманому хореографом, то необхідно її повторити та зафіксувати. Оцінюючи значимість знайдених в процесі виконання імпровізаційних мотивів хореографічних рухів балетмейстер може керуватися такими критеріями відбору: рух завжди має значення, що відповідає ідеї майбутньої постановки; рух цікавий і оригінальний у виконанні, динаміці або у просторових характеристиках; рух має потенціал для розвитку. Імпровізація – це усвідомлена спонтанність. Танцювальна імпровізація – це процес узгодження, спілкування за допомогою фізичного руху іноді, але не завжди, включає звук, символи чи об'єкти. Імпровізація безпосередньо належить до процесу прийняття рішень, до постійного вибору, до роботи з рішеннями, прийнятими іншими виконавцями, і інтерес балетмейстерської роботи у тому, щоб ці рішення зустрічалися між собою та конфліктували у формі хореографічного твору. У сучасному хореографічному мистецтві часто, вважається, що імпровізація можлива тільки в побутовій хореографії, в соціальному танці й вона не може бути видом мистецтва та мати сценічне втілення. Однак, практика перформансу та творчість багатьох відомих хореографів доводять правомірність імпровізації як структурного підвиду сценічної хореографії.

Отже, балетмейстер створив задум, визначив жанр і вибрав форму, виходячи зі стилю хореографічного твору, розробив індивідуальну мову рухів, відштовхуючись від аналізу рухів у системі Лабана, змінив і знайшов ті рухи, які, на його думку, відображають майбутній задум. Далі відбувається етап структурування та створення певної форми майбутнього твору хореографічного мистецтва.

Один із найважливіших аспектів у системі лабанівського аналізу руху – його зауваження, що кожний рух має якість. Виконавець не

просто рухається у просторі-часі з певним ступенем зусилля, або розслабленості чи інтенсивності. Ці якості руху Лабан пов'язував із підходом до використання ваги. Пасивний підхід полягає у підпорядкуванні гравітації та використанні її як рушійної сили. Активний підхід полягає у відчутті та використанні ваги для надання певної якості руху. Рухи, в яких використовується активний підхід, можуть бути сильними (важкими) або слабкими (легкими, повітряними, делікатними). Один із трьох аспектів ритму руху по теорії Лабана це «ритм ваги». Він визначається рівнем витрат м'язової енергії та розподілом рухових акцентів. Рухи можуть бути важкими або легшими залежно від закладеного в них рівня енергії та імпульсу. Це розширює розуміння функції та значення хореографічного руху. Енергія будь-якого руху настільки ж внутрішня, як і зовнішня, таким чином, аналіз динаміки стосується також внутрішніх імпульсів, що народжують рух. Енергію руху не можна утилітарно розуміти лише як рівень витрат фізичних зусиль. [6]

Тіло танцюриста як будь-який матеріальний об'єкт підпорядковується дії певних фізичних законів. Балетмейстер повинен проаналізувати ці закони та враховувати їх при створенні хореографічних мотивів руху. Будь-який рух відбувається, змінюється та зупиняється під дією сил. Найважливіша сила, що діє на тіло постійно це сила гравітації. Будь-який рух, крім вільного падіння, змушує м'язи протидіяти силі гравітації. Танцівник повинен вміти використовувати її в контексті презентації хореографічного тексту. Відчуття ваги є однією з основних характеристик якості руху.

В теоретичному аспекті лабанівського аналізу руху відчуття ваги розрізняються за наступними параметрами: підпорядкування ваги (гравітації) – пасивний підхід; використання ваги – активний підхід. [6]

Відчуття ваги є основою обох підходів до використання виконавцями технічних можливостей хореографічної лексики.

Досліджуючи діапазон та зміст руху, балетмейстер аналізує весь спектр руху, всі біологічні та фізичні можливості. Іноді цей аналіз може дати нову ідею композиції чи змісту майбутнього хореографічного твору. Наприклад, хореограф аналізує поворот. Його можна виконати на одній нозі, на двох, на різних частинах стопи, стрибками, кроками, на місці, пересуваючись у просторі, виконувати повороти назовні та в центр (*en dehors en dedans*), з різними варіантами розташування рук та положенням торса, розпрямляючись, вигинаючись чи стискаючись під час виконання повороту. Все це варіанти трансформації хореографічного руху. Але кожен із варіантів має певну емоційну характеристику, що

викликає певний стан виконавця та відповідне сприйняття у глядача. Обертання en dedans виражає закритість, можливо навіть страх, обертання з підскоками та стрибками може висловити радість або хвилювання, обертання зі швидкістю що нарастає говорить про збудження. Тобто, виконуючи рух та видозмінюючи його за різним параметрам, балетмейстер повинен знайти рухи, які візуально реалізують його задум. Якщо йдеться про конфлікт між двома персонажами, то природно, що рухи повинні бути різкими та відштовхувальними. І навпаки, коли ідея твору висловлює гармонію та злагоду, то рухи виконавців повинні бути м'якими, лагідними та спокійними. Таким чином, аналіз діапазону руху дозволяє відбирати ті па, які адекватні задуму хореографа. Безумовно, на якість руху впливає внутрішній стан виконавця.

Розглядаючи мову руху, балетмейстер завжди повинен пам'ятати, що вона виконує комунікаційну функцію. На якість виконання впливають погляд, міміка виконавця, відстань між виконавцями, між виконавцем і глядачем, напрямки руху та багато інших умов. Рух являє собою широку мову спілкування, і різноманітні комбінації рухів складають загальні пропозиції цієї мови. У балетмейстерській практиці іноді відбувається такий парадокс, що один рух може висловити цілу гаму емоцій та почуттів, а комбінація рухів не виражає нічого. Завдання балетмейстера – перетворити абстрактний рух на змістовну значущу хореографічну фразу, яка висловлює певну думку. Для цього балетмейстер повинен відійти від побутового, пантомічного руху та шляхом абстрагування створити символічний хореографічний рух, якому він надає неповторного змісту. Створюючи рухову фразу, необхідно її вибудувати у певному структурному контексті хореографічної мови.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Можна зробити висновок, що пластична тема або пластичний мотив, а якщо він проходить протягом усього твору, то лейттема чи лейтмотив, – тісно пов'язані з музикою, особливо це чітко простежується в класичних балетах, де пластична лейттема практично збігається за тривалістю та темпоритмічною структурою з музичним супроводом. Що ж відбувається, коли хореографія не підтримується музикою або музика служить тільки тілом, чи тоді, коли музична канва акомпанементу настільки складна, що неможливо відобразити у комбінаціях хореографічних рухів структуру та темп музичного твору? В цьому випадку балетмейстеру необхідно працювати лише зі структурою і характером виконання комбі-наційної побудови хореографічних рухів, створюючи власні стилістичні розгалуження у композиційній основі

хореографічного твору. Балетмейстер-постановник повинен чітко розуміти, що руховий зміст, який був використаний в одній частині, повинен обов'язково співвідноситися зі змістом інших частин хореографічного твору. Лексичний матеріал мотиву хореографічного твору, який використовує постановник, має бути збалансований і пропорційний, щоб отримати єдине ціле.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аксютіна В. В. Балетна музика у довідковій літературі. Культура і мистецтво: сучасний науковий вимір : матер. IV Міжнар. наук. конф. молодих вчених, аспірантів та магістрів (Київ, 04–05 листопада 2021 р.) / М-во культ. та інформ. політики України; НАКККиМ. Київ : НАКККиМ, 2021. С. 110–111.
2. Кривохижа А. М. Гармонія танцю : методичний посібник. Кіровоград : РВЦ. КДПУ ім. Винниченка, 2003. 100 с.
3. Фриз П. І. Мистецтво балетмейстера. Дрогобич : Дрогобицький держ. педаг. ун-т ім. Івана Франка, 2008. 106 с.
4. Anderson Jack. Ballet & Modern Dance: A Concise History (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton Book Company, Publishers. 2018. 336 p.
5. Noverre J. J. Lettres sur la danse et les ballets, Paris, s.n., 1965. 376 p.
6. Valerie Preston-Dunlop: Rudolf Laban. Man of theatre. Dance Books, Hampshire 2013.

REFERENCES

1. Aksyutina, V. V. (2021). *Baletna muzyka u dovidkoviy literaturi. Kul'tura i mystetstvo*. [Baletna muzika u dovidkoviy literature]. Kyiv.
2. Krivohizha, A. M. (2003). *Harmoniia tantsyu : metodychnyy posibnyk*. [Garmoniia tancyu]. Kirovograd.
3. Friz, P. I. (2008). *Mystetstvo baletmeystera*. [Mistectvo baletmeystera]. Drogobich.
4. Anderson, Jack (2018). *Balet i suchasnyy tanets': Korotka istoriya (2-e vyd.)*. [Ballet & Modern Dance: A Concise History (2nd ed.)].
5. Noverre, J. J. (1965). *Lettres sur la danse et les ballets*. [Lettres sur la danse et les ballets]. Paris.
6. Valeri Preston-Danlop: *Rudolf Laban. Lyudyna teatru*. (2013). [Valerie Preston-Dunlop: Rudolf Laban. Man of theatre. Dance Books Hampshire].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна – заслужений працівник культури України, викладач кафедри мистецьких дисциплін Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: професійна підготовка студентів-хореографів, методика викладання хореографічних дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHEVTSOVA Iryna Mykolayivna – Honored Worker of Culture of Ukraine, teacher of the department of artistic disciplines Communal institution of higher education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: professional training of choreographic students, methods of choreographic disciplines.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2024 р.

УДК 378.6(477.87):37.014.25(498)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.150

КРАВЧУК Олена Геннадіївна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1049-3155>
e-mail: allbestdance@gmail.com

ШИП Оксана Василівна –

заслужений працівник культури України,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2208-9598>
e-mail: shupoksana@gmail.com

СТОЙКА Марія Петрівна –

викладач кафедри соціокультурної діяльності
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5247-6591>
e-mail: mpstoika@gmail.com

УКРАЇНО-РУМУНСЬКІ ЗВ'ЯЗКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ» ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

КРАВЧУК Олена Геннадіївна, ШИП Оксана Василівна, СТОЙКА Марія Петрівна. УКРАЇНО-РУМУНСЬКІ ЗВ'ЯЗКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ» ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

У статті розглядаються історико-освітній зміст реалізації україно-румунських зв'язків Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради у контексті інтернаціоналізації. Доводиться, що інтернаціоналізація є ключовим пріоритетом вищої мистецької освіти та важливим компонентом підвищення її якості. Характеризуються сучасні форми інтернаціоналізації діяльності Академії та накреслюються тенденції подальшого розвитку україно-румунських відносин.

Ключові слова: заклад вищої мистецької освіти, інтернаціоналізація, академічна мобільність, україно-румунське партнерство

KRAVCHUK Olena Hennadiivna, SHIP Oksana Vasylivna, STOYKA Maria Petrivna. UKRAINIAN-ROMANIAN RELATIONS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION OF THE ACTIVITIES OF THE MUNICIPAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION «ACADEMY OF CULTURE AND ARTS» OF THE TRANSCARPATHIAN REGIONAL COUNCIL

The article examines the historical and educational context of implementing Ukrainian-Romanian ties of the Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council in the context of internationalization. It is proven that

internationalization is a key priority of higher art education and an important component of improving its quality.

The modern forms of internationalization of the Academy's activity is characterized and the trends of further development of Ukrainian-Romanian relations are outlined: individual mobility of students and teachers for educational purposes, institutional partnership, integration into educational programs of an international dimension, formation of new international standards of educational programs.

Prospective forms of internationalization of the Academy's activity are characterized, which determine the direction of further development of Ukrainian-Romanian relations.

Taking into account the experience of institutions of higher art education allows us to streamline the strategic goals and objectives of international integration while preserving our own educational traditions and national authenticity. The balance of these trends contains the leading content of the internationalization process. As a result, it was determined that the internationalization of higher art education is a significant factor in improving its quality.

Joint future international projects with the cultural centers of Satu Mare and Maramures counties will be aimed at strengthening the material and technical base of the Academy, continuing and deepening the activities of public and professional art associations of Ukraine and Romania in order to identify and support talents, develop stage, choreographic, vocal and artistic creativity, which will allow in the future to resolve such issues as guaranteeing the quality of artistic education, expanding the minimum standard requirements, defining modern criteria for professionalism, and successfully conducting the appeal.

Keywords: *institution of higher art education, internationalization, academic mobility, Ukrainian-Romanian partnership.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. З початку нового тисячоліття найбільш фундаментальними викликами для суспільства стали стрімкі соціальні трансформації та глобалізація. Сьогодні Україна знаходиться в центрі процесів цивілізаційних зрушень, тому досвід поширення та поглиблення міжнародного співробітництва, який було розпочато понад чверть століття на всіх рівнях вищої освіти, стає одним з провідних для забезпечення якості в сфері освіти і науки. Заклади вищої освіти (ЗВО) України залучені до міжнародної діяльності, прагнуть розширити її, зберігаючи при цьому власну унікальність, специфіку у розумінні її цінностей, цілей, завдань і засобів. Впорядкування стратегічних цілей і завдань міжнародної інтеграції щодо врахування досвіду мистецьких вишів світу із збереженням національної автентичності – провідний зміст процесу інтернаціоналізації діяльності, що гармонізує зусилля колективу кожного ЗВО, зокрема, Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (АКіМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження зарубіжних авторів з питань інтернаціоналізації вищої освіти (Ф. Альтбах, С. Арум, У. Бранденбург, М. ван дер Венде, Дж. Гудзік, Дж. Девіс, Е. Джонс, Е. Егрон-Полак, Б. Кем, Б. Ліск, С. Марґінсон, Дж. Найт, Р. Рудзкі, А. Сурсок, У. Тайхлер) висвітлюють ключову проблематику світової вищої освіти з кінця ХХ ст: мобільність студентів і викладачів, взаємовплив систем вищої освіти, інтернаціоналізацію змісту навчання, різно-

манітні аспекти інституціонального міжнародного співробітництва [3].

До аналізу специфіки процесу інтернаціоналізації вищої освіти у своїх працях звертаються й українські вчені, зокрема, у дослідженнях глобального та континентального характеру інтернаціоналізації вищої освіти, модернізації Європейського простору вищої освіти й реформування системи вищої освіти України (М. Дебич, С. Курбатов, О. Нітенко, А. Сбруєва, І. Степаненко; В. Зінченко, С. Калашнікова, О. Локшина, В. Луговий, Ж. Таланова); державної політики щодо підтримки інтернаціоналізації вищої освіти на національному рівні (А. Вербицька, Л. Горбунова, В. Зінченко, О. Козієвська, Л. Лобанова); інтернаціоналізації вищої освіти у різних країнах світу (Н. Авшенюк, О. Огієнко, В. Солющенко, Ж. Чернякова, А. Чирва) [2; 3; 4].

Мета статті – розглянути специфіку україно-румунського співробітництва у контексті інтернаціоналізації освіти як складового компоненту діяльності АКіМ, окреслити історичні умови, форми та перспективи міжнародного співробітництва, проаналізувати їх роль у сучасній динаміці підвищення якості освітньої діяльності ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні обумовлена цілеспрямованою державною політикою щодо європейської інтеграції та реформування вищої освіти – прийняття законів України «Про вищу освіту» й «Про наукову і науково-технічну діяльність», запровадження Національної рамки кваліфікацій та інших інструментів Болонського процесу,

набуття статусу кандидата на членство в Європейському союзі (2022), отримання членства України у рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт Європа» (2021-2027).

Ємне поняття інтернаціоналізації бере відлік від тлумачення Ф. Баттса (1969 р.) як діяльності освітньої інституції, яка покликана свідомо спрямовувати роботу студентів та викладачів на досягнення завдань вивчення думки, інститутів та способу життя інших народів та взаємозв'язки з ними; а також передачі освітніх ідей або матеріалів у соціумі. У 1972 р. М. Харарі заснував новий дискурс, долучаючи до тлумачення Ф. Баттса наступні елементи: наявність міжнародного компоненту у змісті навчальних планів та програм; міжнародну мобільність студентів і професорсько-викладацького складу; домовленості, що передбачають співпрацю в галузі освіти поза її національними межами [3].

Ретельно досліджує поняття Дж. Найт, яка широко розглядає інтернаціоналізацію освіти як різноманітну міжнародну діяльність, а саме такі її види, як академічна мобільність студентів та викладачів, міжнародні проекти, партнерства, асоціації, міжнародні академічні програми і дослідницькі ініціативи, а також «доставку» освіти до інших країн шляхом новітніх технологій. У залежності від «рухливого компоненту» здійснюється наукова класифікація інтернаціоналізації у сфері вищої освіти: мобільність викладацького складу і студентів; мобільність освітньої програми; мобільність інституцій, що забезпечують доступ до освіти; мобільність послуг і проектів (різні форми співпраці, орієнтовані на дослідження або викладання, розробку навчальних планів, менеджмент якості) [4].

С. Вербицька стверджує, що не існує єдиної стратегії, яка б була однаково ефективною для ЗВО економічно розвинених держав світу і тих держав, які ще тільки намагаються досягти такого високого рівня, тому завдання інтернаціоналізації вищої освіти можуть вирішуватися по-різному: як спосіб інтелектуального і матеріального збагачення, як шлях задовольнити зростаючий попит на вищу освіту, покращити людський капітал своєї держави, побудувати конкурентоспроможну національну систему освіти [2].

Завдання інтернаціоналізації вищої мистецької освіти України сьогодні мають враховувати зовнішні геополітичні фактори, відповідати національному соціально-економічному й культурно-історичному контексту, а також спиратися на внутрішні ресурси й орієнтуватися на національні пріоритети.

Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради у стратегічних документах

враховує проблеми, завдання, напрацьовані механізми національного та світового досвіду інтернаціоналізації вищої освіти упродовж всього періоду розвитку від технікуму по підготовці працівників культурно-освітніх установ (м. Мукачеве, 1946 р., згодом – Комунальний вищий навчальний заклад «Ужгородський коледж культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, 2007 р.) до зміни типу закладу та його перейменування у Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський коледж культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (2019 р., згодом – Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, 2022 р.).

Навчання, викладання та наукові дослідження пов'язані з інтернаціоналізацією діяльності ЗВО, що відображено у Положенні про організацію освітнього процесу. Інтернаціоналізація діяльності АКіМ регламентується Положенням про підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників та про приймання на підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників з інших закладів освіти та регулюється Стратегією розвитку ЗВО на період 2019-2025 рр.

У Стратегії розвитку Академії як провідного закладу вищої освіти мистецького спрямування на Закарпатті зазначено основні досягнення освітньої діяльності, що забезпечують визнання впливу ЗВО на всеукраїнському та міжнародному рівні:

1. Сформованість потужного потенціалу творчої, методичної та освітньої діяльності та високопрофесійного колективу, здатного забезпечити ефективне виконання ролі провідного мистецького закладу освіти у регіоні.

2. Підготовка висококваліфікованих конкурентоздатних на ринку праці фахівців у галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за наступними спеціальностями: 024 Хореографія; 025 Музичне мистецтво; 026 Сценічне мистецтво; 028 Менеджмент соціокультурної діяльності; 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа.

3. Унікальність за внеском у збереження полінаціональної особливості регіону, примноження та популяризації культурної спадщини Закарпаття.

Серед стратегічних напрямів діяльності ЗВО – проведення міжнародної діяльності, організація міжнародного співробітництва, налагодження та розширення творчих контактів з мистецькими навчальними закладами, активізація інтеграції у європейський та світовий освітньо-культурний простір. Згідно основних стратегій визначена група пріоритетних завдань розвитку ЗНО у напрямку інтернаціоналізації, академічної мобільності та

свободи, які стосуються збільшення участі у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну студентами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками; роботи над приєднанням до міжнародних проєктів Еразмус+ для сприяння академічній мобільності студентів, стажування за кордоном педагогічних та науково-педагогічних працівників. Також серед пріоритетних завдань – створення спільних освітніх, наукових і творчих програм з іноземними закладами вищої освіти, створення творчих лабораторій з просування і популяризації української культури, розробки і представлення національного культурного продукту європейського рівня та просування його на міжнародному рівні.

Академія підтримує міжнародні угоди про співпрацю з Будапештським училищем музичних і драматичних мистецтв ім. Е. Бені (Угорщина, 2016 р.), з Пряшівською консерваторією ім. Д. Кардоша (Словаччина, 2017 р.), з університетом ім. Я. Длугоша в м. Ченстохові (Польща, 2019 р.), Теологічним Колегіумом Яноша Веслі (Угорщина, 2019), Інститутом культури у м. Тбілісі (Грузія, 2022 р.), Люблінським католицьким університетом Іоанна Павла II (Польща, 2023), Християнським університетом Сат'я Вакана (Індонезія, 2024), Школою фортепіано «Aoliya», м. Ордос (Китай, 2024), Протестантським університетом в м. Дармштадт, Університетом прикладних наук (Німеччина, 2024) та ін.

В межах даних угод передбачено обмін досвідом та спільна участь у майстер-класах, науково-практичних конференціях, концертних заходах, конкурсах та фестивалях. Завдячуючи міжнародній співпраці, викладачі активно користуються можливостями проходження стажування за кордоном, приймають участь у міжнародних програмах культурного обміну та мають можливості для вдосконалення викладацької майстерності, окреслення перспективних напрямів розвитку освітньо-професійних програм ЗВО, спрямованих на формування і вдосконалення фахових компетентностей майбутніх бакалаврів музичного, хореографічного та сценічного мистецтва у відповідності до світових тенденцій розвитку освіти.

Основним принципом здійснення реальних кроків з інтернаціоналізації освіти в Академії є поступове розширення географії міжнародного співробітництва, активне долучення до процесу співпраці перш за все із країнами-сусідами, де проживають етнічно-споріднені спільноти – Польщею, Угорщиною, Словаччиною, Румунією.

Першою подією, яка стала свідченням налагодження україно-румунських зв'язків, була зустріч студентів Ужгородського училища

культури з українським поетом Іваном Романюком у 2004 році, у якій взяв участь український фольклорист, літературознавець, бібліограф, мистецтвознавець та педагог Іван Хланта, ознайомивши присутніх з історією, фольклорною та етнографічною специфікою краю Мармарощини, а також про україно-румунський життєвий і творчий шлях митця слова [6].

Згодом знакові культурно-мистецькі постаті – Г. Клемпуш, І. Лібер, О. Бевка, Д. Коренюк, М. Лаурук, М. Трайста та інші уродженці Мармарощини об'єдналися у фундаментальному виданні пісень краю, до якого вони доклали чимало зусиль – у збірнику «Пісні українців Мармарощини» (запис текстів і мелодій, упорядкування – І. Хланта; розшифровка мелодій – Т. Росул) [8].

Реалізація студентського україно-румунського культурного обміну у 2019 році у рамках Днів української культури у Сату Маре надала вагомий імпульс ініціативам активізації студентської мобільності, набуттю академічних і культурних переваг, які в перспективі сприяють підвищенню показників працевлаштування молоді на глобальному ринку праці XXI ст.

Програма україно-румунського культурного обміну у листопаді 2019 року була ініційована румунською стороною, зокрема, генеральним секретарем Союзу українців Румунії – І.-Л. Горват, В. Бучком, представниками місцевого самоврядування, освітніх та мистецьких установ, громадських об'єднань. Два творчі колективи Ужгородського інституту культури і мистецтв – вокальний ансамбль (керівник – М. Матейко) та ансамбль народного танцю «Кольори Карпат» (керівник – заслужений працівник культури України М. Шютів, педагог-репетитор – Є. Баб'як), з викладачі М. Ліхтей, М. Стойка та О. Шип брали участь у Дні української культури, який святкувала громада компактного проживання етнічних українців румунського села Мікула (Сату Маре). Це було святом єднання румунських українців навколо рідних традицій, культури, звичаїв та історичної пам'яті українського народу. Програма виступу мала широкий культурно-мистецький резонанс та була спрямована на розширення творчої, науково-пізнавальної співпраці із зарубіжними партнерами [7].

Розвиток різносторонніх україно-румунських зв'язків продовжується у складний для України час. У листопаді 2022 року за ініціативи консула Румунії у Солотвино Граціана Флоріна Пирву у рамках руху солідарності з Україною делегація від Закарпатської області, яку очолила заступник голови облради Андріана Сушко, перебувала з візитом в комуні Ончешть, повіту Марамуреш. Окрім

офіційних зустрічей, у селі Тарна Мару відбувся багатогранний фестиваль «Осінні традиції українців Сату Маре», присвячений Дню врожаю.

На запрошення генерального секретаря Сату Марської філії Союзу українців Румунії Ірини-Люби Горват студенти та викладачі реорганізованої Академії культури і мистецтв Закарпатської обласної ради долучилися до цього спільного заходу. У програмі прийняли участь хореографічний колектив «Кольори Карпат» (керівник ансамблю – заслужений працівник культури України М. Шютів, репетитор – заслужена працівниця культури України Є. Бабяк), науково-педагогічні працівники кафедри мистецьких дисциплін (заслужена працівниця культури України О. Шип, заслужена артистка України Я. Садварій), студенти мистецьких спеціальностей. Реалізована міжнародна зустріч сприяла підписанню офіційної угоди про подальшу співпрацю Академії культури і мистецтв із Союзом українців Румунії, діяльність якого очолює Микола-Мирослав Петрецький, та з міським головою Велика Чарм – Монікою Собіус. Ректорка Академії Наталія Шетеля висловила думку щодо укріплення україно-румунських культурно-освітніх та мистецьких зв'язків через метафору кольорів щастя і тепла у гуцульських ковдрах, які символізують надію.

Плідна співпраця Академії із Союзом українців Румунії у 2024 році набула науково-практичного виміру під час проведення Першої Міжнародної конференції «Синтез мистецької науки, освіти і творчості в Україні та глобальному культурному просторі» (Ужгород, АКиМ, 18-19 березня 2024 року). Член оргкомітету конференції – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, начальник відділу просування спадщини та музейного виховання Повітового музею Сату Маре, генеральний секретар Союзу українців Румунії Ірина-Люба Горват.

Консолідація України і Румунії у підтримці спільних загальнолюдських цінностей європейського гуманізму, демократії, вільного розвитку разом із збереженням й популяризацією власних унікальних традицій дозволяє розвивати прогностичні ідеї щодо міжнародної взаємодії у напрямках студентської та викладацької академічної мобільності з університетами і коледжами Румунії, де в організації процесу навчання застосовуються гнучкі методи контролю управління освітнім процесом (тестування, використання рейтингів, контроль та корегування індивідуальних програм, автоматизовані системи управління, профорієнтація в процесі навчання); організація і проведення лекцій, практичних занять, майстер-класів запрошеними педагогами світо-

вого рівня; оперативність в організації нових сучасних спеціальностей; система кредитів, грантів і заохочень.

Студентський обмін розглядається як потужний засіб розвитку загальноєвропейського ринку фахівців і кваліфікованих працівників в галузі культури та мистецтва. Сучасні студенти ставляться до інтернаціоналізації діяльності вищого навчального закладу як до частини їх повсякденного життя, тому обирають найбільш оптимальні програми навчання за кордоном. Чинниками, які стимулюють налагодження академічної мобільності студентів та викладачів у закладах вищої освіти в Румунії, є мультикультурне середовище та етнічна спорідненість із Закарпаттям, висока якість освіти, прийнятні витрати за навчання та проживання, великий вибір програм, можливість будувати успішну кар'єру, враховуючі мовні та культурні фактори.

Мобільність викладацького складу можна вважати другою за важливістю формою інтернаціоналізації вищої освіти, що успішно зреалізувалася у форматі науково-практичного обміну дослідженнями професорсько-викладацького персоналу Академії культури і мистецтв в рамках XI Міжнародного Симпозіуму «Румунсько-українські відносини: історія та сучасність», організованого Uniunea Ucrainenilor Din Romania, Союзом українців Румунії (м. Сату Маре, Румунія, грудень 2022 р.). Саме під час його проведення відбулось підписання Угоди про співдружність та транскордонне співробітництво між Союзом українців Румунії та Комунальним закладом вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради на п'ять років.

Підписана угода значно розширила діапазон плідної співпраці між Союзом українців Румунії та Академією. Так, 29-31 жовтня 2024 року робота XII Міжнародного симпозіуму «Румунсько-українські відносини: історія та сучасність» у Сату Маре відзначилася широким представництвом науковців, експертів, дослідників, краєзнавців, фахівців музейної справи, викладачів Академії та інших ЗВО України, Румунії, Польщі, Молдови, Сербії, Великобританії, США.

У дослідженнях науковців Академії було розглянуто проблематику інтернаціоналізації у наступних напрямках:

- реалізації співпраці у контексті війни в Україні (Є. Тищук, директор департаменту культури Закарпатської ОДА-ОВА, заслужений артист України, доцент кафедри мистецьких дисциплін);

- інтеграції культурно-мистецьких цінностей Закарпаття в європейський освітній простір (Н. Шетеля, доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін,

заслужений працівник культури України, ректор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради);

- інтенсифікації румунсько-українських двосторонніх відносин у контексті посилення національної безпеки (П. Федака, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціокультурної діяльності);

- окреслення основних принципів інтернаціоналізації освіти в Академії як поступового розширення географії міжнародного співробітництва, активного долучення до процесу співпраці перш за все із країнами-сусідами, де проживають етнічно-споріднені спільноти – Польщею, Угорщиною, Словаччиною, Румунією (О. Шип, доцент кафедри мистецьких дисциплін, заслужений працівник культури України; М. Стойка, викладач кафедри соціокультурної діяльності);

- характеристики елементів народного вбрання українців і румунів Закарпатської Мармарошини (В. Коцан, доктор історичних наук, професор кафедри соціокультурної діяльності, директор КЗ «Закарпатський музей народної архітектури та побуту» Закарпатської обласної ради) та ін.

Обговорена проблематика сприяла визначенню керівниками Союзу Українців Румунії подальші кроки розвитку двосторонніх відносин. Важливими напрямками співпраці стануть наукові дослідження у сфері освіти, культури і мистецтва прикордонних регіонів, а також фестивальна, презентаційна діяльність. Спільні майбутні міжнародні проєкти з культурними центрами повітів Сату Маре та Марамуреш спрямовуватимуться на зміцнення матеріально-технічної бази Академії, продовження і поглиблення діяльності громадських та професійних мистецьких об'єднань України та Румунії з метою виявлення і підтримки талантів, розвитку сценічної, хореографічної, вокальної та художньої творчості, що дозволить у перспективі вирішувати такі питання, як гарантія якості мистецької освіти, розширення мінімальних стандартних вимог, визначення сучасних критеріїв професіоналізму, успішне проведення акредитацій тощо.

Висновки та напрямки подальших досліджень. Розвиток україно-румунських зв'язків Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради відповідає імперативу врахування місцевих умов впровадження інтернаціоналізації діяльності, індивідуальним потребам сторін міжнародного співробітництва, виступає дієвим засобом для досягнення мети підвищення якості освіти, формування у всіх учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компе-

тентностей, необхідних для життя і праці у глобальному мінливому суспільстві.

У планах подальших досліджень розглядатиметься обґрунтування віртуальних можливостей інтернаціоналізації вищої освіти, що матимуть перспективи застосування у міжнародній україно-румунській співпраці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти: моделі та механізми. URL: https://science.ica.gov.ua/wp-/uploads/2019/12/8_Anisimova_37-2019_97_110.pdf
2. Вербицька С. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка та психологія*. Вип. 468. Чернівці: Чернівецький національний університет. 2009. С. 53–63.
3. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко. 2019. 408 с.
4. Козієвська О. І. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. *Вища освіта України*. 2013. №1. С. 88–97.
5. Концепція віртуальної Інтернаціоналізації вищої освіти України. URL: http://eicl.kharkiv.edu/upload/Einternationalization%20concept_Ukraine.pdf
6. Стойка М. На крилах поезії: [Про зустріч в Ужгородському училищі культури з українським письменником з Румунії Іваном Романюком]. Марія Стойка //Трибуна. 2004. 21 груд. С. 2.
7. Стойка М. URL: <https://institute-culture.uz.ua/novini/dni-ukrayinskoyi-kulturi-v-satunmare> 30.11.2019
8. Хланта І. В. Пісні українців Мармарошини (Румунія)/ Іван Хланта, запис текстів і мелодій, упоряд., підгот.текстів, вступ.ст., прим., алф.показжч. та слов. Ужгород: ТДВ «Патент», 2022. 856 с.

REFERENCES

1. Anisimova, O. Y. (2019). *Internatsionalizatsiya vyshchoyi osvity: modeli ta mekhanizmy*. [Internationalization of higher education: models and mechanisms].
2. Verbyts'ka, S. V. (2009). *Internatsionalizatsiya vyshchoyi osvity yak innovatsiynyy vymir diyal'nosti vyshcheykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy*. [Internationalization of higher education as an innovative dimension of the activities of higher educational institutions of Ukraine]. Chernivtsi.
3. Debych, M. A. (2019). *Teoretychni zasady internatsionalizatsiyi vyshchoyi osvity: mizhnarodnyy dosvid* [Theoretical foundations of internationalization of higher education: international experience]. Nizhyn.
4. Koziyevs'ka, O. I. (2013). *Akademichna mobil'nist': prychny vyboru navchannya za kordonom*. [Academic mobility: reasons for choosing to study abroad].
5. *Kontseptsiya virtual'noyi Internatsionalizatsiyi vyshchoyi osvity Ukrainy*. [Concept of virtual internationalization of higher education of Ukraine].
6. Stoyka, M. P. (2004). *Na krylakh poeziyi: [Pro zustrich v Uzhhorods'komu uchyl'ishchi kul'tury z ukrayins'kym pys'mennykom z Rumuniyi Ivanom*

Romanyukom]. [On the wings of poetry: [About a meeting at the Uzhgorod School of Culture with the Ukrainian writer from Romania Ivan Romaniuk]. Uzhhorod.

7. Stoyka, M. P. (2019). <https://institute-culture.uz.ua/novini/dni-ukrayinskoyi-kulturi-v-satunare-11/30/2019>
8. Khlanta, I. V. (2022). *Pisni ukrayintsiv Marmaroshchyny (Rumuniya)*. [Songs of Ukrainians of Marmaroshchyny (Romania) / Ivan Khlanta, recording of texts and melodies, editing, preparation of texts, introduction, notes, alphabetical index and glossary]. Uzhhorod.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРАВЧУК Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: мистецька освіта, історія мистецтв, філософія культури.

ШИП Оксана Василівна – заслужена працівниця культури України, доцент кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради. Член Співки театральних діячів України, член Всеукраїнської громадської організації «Асоціація жінок України «Дія».

Наукові інтереси: театральне мистецтво, сценарна майстерність, театральна педагогіка, професійна підготовка артиста зі сценічної мови, режисура.

СТОЙКА Марія Петрівна – викладач кафедри соціокультурної діяльності, член Української бібліотечної асоціації, член Всеукраїнської громадської

організації «Асоціація жінок України «Дія», лауреат обласної педагогічної премії імені Августина Волошина (2011).

Наукові інтереси: документознавство та інформаційна діяльність, архівознавство, культурні індустрії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRAVCHUK Olena Hennadiyivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Arts, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: art education, art history, philosophy of culture.

SHYP Oksana Vasylivna – is an honored worker of culture of Ukraine, associate professor of the Department of Arts, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council. Member of the All-Ukrainian public organization «Association of Women of Ukraine «Diya».

Circle of scientific interests: theater art, theater pedagogy, professional training of an artist in stage language, rhetoric, public speaking.

STOYKA Maria Petrivna – teacher of the department of socio-cultural activities, member of the Ukrainian Library Association, member of the All-Ukrainian public organization «Association of Women of Ukraine «Diya», laureate of the Augustyn Voloshyn Regional Pedagogical Award (2011).

Circle of scientific interests: document studies and information activities, archival studies, cultural industries.

Стаття надійшла до редакції 18.11.2024 р.

УДК 378.018.8:373.3.011.3-051:159.98:316.77-47.22](045)

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.156

КОМАР Ольга Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0289-2359>

e-mail: komar_olga@ukr.net

БЕЗЛЮДНА Наталія Валентинівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1308-4448>

e-mail: komar_olga@ukr.net

ТРЕНІНГ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

КОМАР Ольга Анатоліївна, БЕЗЛЮДНА Наталія Валентинівна. ТРЕНІНГ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті йдеться про організацію освітнього процесу при підготовці майбутніх учителів початкової школи через тренінгові технології. Зроблено теоретичний аналіз останніх публікацій з теми дослідження: дослідники наголошують на актуальності формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Автори розкривають суть поняття «тренінг», його переваги і недоліки. Зазначено, що традиційна форма навчання і тренінг мають суттєві відмінності. Наголошено на тренінгу як спеціальній формі організації освітньої діяльності для розвитку у здобувачів освіти необхідних мовно-комунікативних здібностей та якостей. Тому постає потреба у розробці та впровадженні тренінгових технологій.

Ключові слова: тренінг, тренінгові технології, підготовка майбутніх учителів початкової школи, мовно-комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи.

KOMAR Olha Anatoliivna, BEZLUDNA Nataliia Valentynivna. TRAINING AS A COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the organization of the educational process in training future primary school teachers through training technologies. A theoretical analysis of the latest publications on the research topic is made: researchers emphasize the relevance of forming the communicative competence of future primary school teachers. The development of linguistic and communicative competence of future primary school teachers involves the cultivation of a conscious attitude to language, the development of speech, thinking and intelligence.

The article reveals the relevance, value and peculiarity of training technologies and their influence on the personal development of future primary school teachers in training. The authors present the essence of the concept of «training», its advantages and disadvantages. It is noted that traditional forms of education and training have significant differences. Training allows combining the assimilation of information with the development of an emotional attitude to it, significantly increases the level of students' motivation for professional activity, and creates opportunities for collective thinking and decision-making.

In the training organization of the educational process, the future primary school teacher gradually expands their skills to speak openly and express their feelings and views, fully formulate their thoughts, and enrich their vocabulary with pedagogical terminology.

The training is emphasised as a special form of organizing educational activities to develop students' linguistic and communication skills and qualities. Therefore, there is a need to develop and implement training technologies.

Keywords: training, training technologies, training of future primary school teachers, linguistic and communicative competence of future primary school teachers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього учителя початкової школи є однією з пріоритетних, оскільки вона пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як підвищення професіоналізму, розвиток загальної культури, здатності до співпраці в командній діяльності, формування вмінь самоосвіти.

У цьому контексті особливо актуалізується проблема переосмислення технологій освітнього процесу у ЗВО, що зумовлює до залучення студентів, майбутніх учителів початкової школи, до активного пізнавального процесу, застосування отриманих знань на практиці, формування власної думки. Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації освітнього процесу, методів та технологій навчання. Питання про

використання тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема у формуванні у них мовно-комунікативної компетентності, вимагає більш ґрунтовного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний інтерес у розгляді даного питання становлять роботи Л. Артемової, Н. Бібік, Л. Галаєвської, Л. Бондаревої, О. Коханко, І. Підласого, Ю. Яцюк та ін.

У світлі нашого дослідження привертають увагу дослідження проблем активного навчання, поєднання групових та індивідуальних форм освітньої діяльності здобувачів освіти. Особливої значущості набувають розробки методик застосування тренінгових технологій. Цій проблем останнє десятиліття приділяють роботи Н. Баранової, Н. Волкової, О. Литвиненко, Л. Ніколаєва, Л. Пироженко, О. Погонюк, О. Пометун, О. Словік та ін.

Окремий напрям досліджень зосереджений на розвитку комунікативної компетентності особистості, адже в сучасну епоху широкого використання електронних засобів для спілкування спостерігається, на жаль, втрата цінності безпосередньої живої комунікації. Сучасна національна освіта висуває перед учителем важливе завдання – сприяти становленню національно-мовної особистості. Це передбачає виховання свідомого ставлення до мови, розвиток мовлення, мислення й інтелекту, а також формування навичок вільного та доречного використання мовних засобів, таких як стилі, типи та жанри, у всіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо). Високий рівень комунікативних умінь і навичок є ключовим результатом цього процесу. Однак недостатній рівень сформованості комунікативних умінь і мотивації до навчання серед здобувачів робить проблему розвитку комунікативної компетентності вкрай актуальною.

Це означає, що майбутній учитель початкової школи має орієнтуватися на використання інноваційних педагогічних технологій, за допомогою яких не просто б поповнювалися знання й уміння, а й розвивалися такі якості молодшого школяра, як пізнавальна активність, самостійність засвоєння знань, уміння творчо мислити, вільно висловлювати свою думку тощо. (Н. Бібік, О. Поментун, Л. Пироженко, Л. Тритинник та ін.).

Інші дослідники наголошують на формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Оскільки «комунікативна компетентність – це складник життєвої компетентності, яка включає сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами, знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації. Комунікативна компетенція передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення природної комунікації. Формуючи компетентну особистість, майбутній учитель повинен:

- закласти міцний фундамент – збагатити знаннями;
- дати обтяжний словниковий запас;
- навчити вільно висловлювати думки;
- виробити вміння аналізувати, синтезувати, класифікувати події й оцінювати їх, спираючись на власну думку;
- навчити орієнтуватися у великому потоці інформації, вибирати з нього основне» [12].

Ю. Яцюк наголошує на формуванні мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах диверсифікації освіти. Вона аналізує зміст та

структуру комунікативної компетентності мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи. Подає характерні ознаки мовно-комунікативної компетентності, виокремлює складники комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. За її висновком «... під мовно-комунікативною компетентністю розуміють здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з учнями, певну сукупність мовних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування» [14].

Н. Барановою встановлено характерні ознаки мовно-комунікативної компетентності:

- відносність – залежність від взаємодії учасників комунікативного процесу;
- динамічна особливість мовленнєвої взаємодії осіб, які володіють певними знаннями мови, якою вони спілкуються;
- охоплює письмове та усне мовлення;
- комунікативна компетентність контекстуально зумовлена;
- належить до сфери знань людини, її можна розвивати, підтримувати, оцінювати через мовленнєву діяльність [3, с. 8].

Окремі дослідження стосуються формуванню мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів для різних предметів: Н. Бібік – (природнича освітня галузь), Л. Тритинник (української мови та літератури), Л. Галаєвська (інтерактивне навчання в освітньому процесі) тощо.

Аналіз наукових джерел свідчить, що формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, є однією з актуальних проблем розвитку національної системи освіти.

Метою нашої статті є розкриття суті поняття «тренінг» та застосування його для формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних джерел дає можливість висунути думку про те, що вирішення проблеми забезпечення якісної освіти у закладах вищої освіти передбачається за рахунок застосування інтерактивних технологій, зокрема тренінгових їх форм.

Роз'ясненню поняття «тренінг» присвячено значну кількість праць вітчизняних та зарубіжних науковців: Н. Баранова, Л. Бондарєва, Е. Кристофер, І. Лівандовська, Л. Пироженко, Ю. Швалб та ін.. Термін «тренінг» (від англ. train, training) означає виховання, навчання, тренування, підготовку, привчання. У наукових працях Л. Баранова виділяє декілька значень поняття «тренінг», а саме :

- тренінг як засіб формування потрібної поведінки (за допомогою деяких маніпулятивних прийомів);

- тренінг як прийом тренування (формування навичок і умінь ефективної поведінки);

- тренінг як форма активного навчання (формування та передача знань, а також розвиток деяких навичок);

- тренінг як спосіб оволодіння вміннями саморозвитку особистісних якостей студентів (у процесі самостійної діяльності) [3].

Багатозначність визначень притаманна і науковим визначенням тренінгу. У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, соціально-психологічного впливу. «Багатозначність визначень притаманна і науковим визначенням тренінгу. У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, соціально-психологічного впливу» [9]. «...Тренінг – це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини» [13]. Ми спирались на твердження і висновки наведених вище фахівців-психологів. На думку вчених, тренінг – це одночасно:

- цікавий процес пізнання себе та інших;
- спілкування;
- ефективна форма опанування знань;
- інструмент для формування умінь та навичок;
- форма розширення досвіду тощо.

Велику теоретичну цінність і практичну значимість у дослідженні проблеми тренінгу мають праці психологів і педагогів Н. Баранової, Д. Джонсона, І. Лівандовської, Л. Ніколаєва, Н. Хмель та ін.

Якщо основна мета тренінгу – навчити конкретних навичок і вмінь, він стає частиною процесу навчання або професійної адаптації. Тренінг дає учасникам змогу не лише почути думку викладача чи подивитися на таблиці та схеми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Саме тому тренінгові форма роботи все ширше застосовується в сучасних системах навчання, а особливо навчання та перепідготовки дорослих. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники у захваті від тренінгових методів, оскільки вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим і інформація, яка подається у формі тренінгу, як правило, запам'ятовується на досить високому рівні.

Традиційна форма навчання і тренінг мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну

відповідь і за своєю сутністю є формою передачі інформації на запитання і пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та розвиток її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких змін і безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування. Крім того, саме тренінг дає можливість «занурення» учасників в тему на певний час, коли вони повністю зосереджені на тому, що вивчається. Тренінгова форма навчання має такі *переваги*:

- забезпечує високу активність групи за рахунок комфортної атмосфери навчання;
 - дає можливість поєднання засвоєння інформації з формуванням емоційного ставлення до неї;
 - значно підвищує рівень мотивації студентів до професійної діяльності;
 - створює можливості до колективного мислення та прийняття рішень;
 - дозволяє практично перевірити та закріпити отримані знання, уміння, навички.
- Слабкими* сторонами тренінгу є те, що:
- ця форма непридатна для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо);
 - має бути відносно невелика група;
 - теоретична підготовка членів групи має бути близькою за рівнем;
 - потрібна більша майстерність викладача, оскільки учасники можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи.

«Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг також має певну *мету*:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь;
- опанування нових технологій;
- зменшення чогось небажаного (прояв поведінки, стилю, неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);
- зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення;

- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя;

- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій групі різних за характером, темпераментом, емпіричним досвідом, знаннями, уміннями та іншими якостями студентів, які у процесі обговорення впливають на розв'язання зазначеної проблеми» [6, с. 60].

Тренінг – це водночас і цікава комунікація, і захопливий процес пізнання себе та інших, і

ефективна форма опанування знань, розширення досвіду, і спосіб формування вмінь та навичок. У сучасній педагогічній літературі поняття «тренінг» трактується набагато ширше, ніж навіть кілька років тому. Розширення меж використання терміна пов'язано зі збільшенням діапазону цілей, більш широкого, ніж розвиток компетентності у спілкуванні.

Нині тренінг – це і спеціальна форма організації освітньої діяльності, що переслідує конкретні й прогнозовані цілі, які можуть бути досягнуті у відносно короткий термін, і спосіб навчання учасників і учасниць та розвиток у них необхідних мовно-комунікативних здібностей та якостей, що дозволяють досягти успіху в певному виді діяльності, і інтенсивне навчання, що досягається спеціальними інтерактивними вправами. Таким чином поняття тренінг поєднує і підходи до організації навчання і власне методи, поєднання яких власне і визначає заняття як тренінгове.

При проведенні тренінгу використовуються різноманітні конкретні вправи, прийоми і техніки. Визначають такі базові методи тренінгу: групова дискусія та ситуативно-рольові ігри. *Дискусія* – це спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішення у групі; метод навчання, що підвищує інтенсивність та ефективність навчального процесу за рахунок залучення тих, хто вчиться, до колективного пошуку істини. *Групова дискусія* – це спільне обговорення якогось суперечливого питання, що дає змогу прояснити або змінити думки, позиції та настанови учасників групи у процесі безпосереднього спілкування. Дискусія побудована на діалозі – такій формі спілкування, що ґрунтується на психологічній рівності позицій учасників обговорення. У тренінгу групова дискусія може бути організована з метою надання учасникам можливості обговорити проблему, що цікавить усіх, із різних боків, або ж із метою здійснити групову рефлексію через аналіз індивідуальних переживань. *Ігрові методи* ведення тренінгів сприяють інтенсифікації процесу навчання, знаттю напруження та скруті учасників, оптимізації їхньої взаємодії. Гра допомагає людині розкрити свої здібності, виявити творчий потенціал, проявити щирість та відкритість.

На заняттях з педагогіки, фахових методик початкової школи при підготовці майбутніх учителів початкової школи викладачі часто застосовують тренінгові форми для розвитку у здобувачів умінь короткої самопрезентації; формування позитивної самооцінки й усвідомлення унікальності особистості кожної людини; формування умінь висловлювати свою думку, як коротко, так і розширено;

формуванню умінь працювати в команді; розвивати рефлексивні навички; визначати й обговорювати роль факторів, що впливають на сприйняття людини.

Тренінг відзначається специфічними рисами. Це дотримання групової роботи (групова комунікація впродовж певного часу); використання активних та інтерактивних методів роботи; використання особистого досвіду комунікації і групове надбання тощо.

У процесі тренінгової організації освітнього процесу майбутній учитель початкової школи поступово розширює свої комунікативні умінь відкрито висловлюватися і виражати свої почуття та погляди, повно формулювати свої думки, словниковий запас збагачується педагогічною термінологією і мовлення позбавляється суржику. У процесі спілкування під час тренінгу студенти навчаються різним навичкам та умінь, а саме: висловлювати думки, приймати важливі рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими.

У підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно використовувати тренінгові форми для активізації творчої позиції, оскільки саме це й дозволяє створити ситуацію суб'єкт-суб'єктної мовленнєвої взаємодії, як між студентами, так і студентів з викладачем.

Використання тренінгу та інтерактивних технологій на заняттях при підготовці майбутніх учителів початкової школи, насамперед, є засобом передачі знань, умінь та навичок здобувачів у галузі професійного спілкування.

Наведемо приклади тренінгів, що сприяють формуванню мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Тренінг «Збереження психічного здоров'я педагогів»

Мета: усвідомити поняття «здоров'я»; з'ясувати чинники, які позитивно та негативно впливають на стан здоров'я; показати цінність здоров'я для особистості.

Ведучий. З кожним роком все більше людей обирає здоровий спосіб життя, спрямовує свої зусилля на збереження і зміцнення свого здоров'я. Адже здоров'я – той чарівний ключ, який відчиняє двері до можливостей прагнути і досягати, мріяти і здійснювати, розвивати себе, встановлювати орієнтири майбутнього, насолоджуватися життям, крокувати в ногу з часом, не відставати від моди. Сучасна мода одна – здоров'я. Бути здоровим – модно, стильно, красиво. По-справжньому сучасний еталон краси: здорова людина, яка обирає здоровий спосіб життя. Наша сьогоднішня зустріч присвячена

проблемі збереження психологічного здоров'я педагогів.

Визначення правил роботи групи

- Активна участь у роботі.
- Обговорювати не людину, а проблему.
- Доброзичливе ставлення один до одного.
- Кожна думка має право на існування.
- Слухати й чути.
- Звертатися на ім'я і на ти.
- Дотримуватися регламенту.
- Тут і тепер.

Вправа «Знайомство»

Мета: познайомити учасників, сприяти згуртуванню групи, створенню доброзичливої атмосфери та комфорту під час роботи.

Ведучий пропонує кожному учаснику назвати своє ім'я й сказати, що він найбільше любить (відпочивати, подорожувати, займатися спортом, читати, ходити в театр, кіно тощо). [10]

Вправа «Коло здоров'я»

Мета: визначити фактори, які впливають на здоров'я.

Обладнання: плакат із зображенням сонця (без промінців), сонячні промінці, хмаринки, скотч, фломастери, столи, Стільці поставлені у формі кола. На стільцях ззаду прикріплені жовті квадрати й сині трикутники, за їх допомогою учасники діляться на дві групи.

Учасники першої групи (жовті квадратики) на сонячних промінцях перелічують фактори, які допомагають бути людині здоровою.

Ведучий прикріплює промінці до сонечка.

Учасники другої групи (сині трикутники) на «хмаринках» перелічують фактори, які негативно впливають на стан здоров'я людини.

Ведучий прикріплює хмаринки так, щоб вони не закривали сонячні промінці.

Ведучий дякує за роботу й зачитує фактори, які виокремили учасники. *Запитання* до учасників: - Що ви відчували, коли виокремлювали фактори, які допомагають людині бути здоровою? - Що ви відчували, коли обговорювали фактори, які негативно впливають на здоров'я?

Вправа «Асоціації»

Учасники сидять у колі. Передають один одному іграшку, називаючи якомога більше асоціацій до слова «здоров'я»: успіх; спокій; спілкування; впевненість; стабільність; спілкування з природою; життєрадісність; гармонія; хороше самопочуття тощо. Міні-повідомлення «Що таке здоров'я?» (написано на плакаті) Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального добробуту, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад (ВООЗ, 1976 р.). Здорова людина життєрадісно виконує обов'язки, які покладає на неї життя та повністю реалізовує свої фізичні та розумові здібності.

Використання тренінгових технологій на заняттях при підготовці майбутніх учителів початкової школи, насамперед, є засобом передачі знань, умінь та навичок здобувачів у галузі професійного спілкування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Переорієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на європейські стандарти відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачає підготовку компетентного вчителя, спроможного до особистісного й професійного зростання. В ієрархії чинників професійної підготовки, активної самореалізації педагога важливе місце належить його мовно-комунікативній компетентності.

Провідним результатом використання тренінгових технологій під час підготовки майбутніх учителів початкової школи є те, що вони допомагають практично розвинути комунікативні навички та вміння, створювати творчу атмосферу в групі, надавати можливість здобувачам висловлювати свою точку зору, шукати компроміси щодо запропонованих тем. Під час таких занять майбутні учителі початкової школи адаптувалися до нових ситуацій на занятті, мали можливість продемонструвати застосування здобутих знань і навичок, лексико-граматичних структур на практиці з різних дисциплін. Щодо ефективності використання цих технологій на заняттях, то це залежить від того, як викладач урахує актуальний рівень сформованості компетентності, особисті характеристики, а також можливості розвитку здобувачів освіти.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні питань формування в майбутніх учителів початкової школи наукового світогляду, професійної мобільності тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва, І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. К. : Професіонал. 2007. 304 с.
2. Бондарєва Л. І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі / Л. І. Бондарєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2005. №6. С. 48–58.
3. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 159 с.
4. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 432 с.
5. Галаєвська Л. В. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів / Л. В. Галаєвська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. 2019. №3 (326) травень. С. 126–134.

6. Інтерактивна технологія навчання: організація і проведення тренінгів (інноваційні форми навчання): Методичний посібник / О. А. Комар, Л. В. Пироженко. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2015. 109 с.
7. Комар О. А. Тренінг як форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи / Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: зб. наук. праць за матеріалами IX Всеукраїнської інтернет-конференції, 27 жовтня 2016 р. / відп. ред. Макарчук. Умань: ФОП Жовтий, 2016. 195 с. (С. 98–101.)
8. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік та ін. Київ : Плеяди, 2005. 120 с. 2.
9. Лівандовська І. Використання тренінгових технік в розробці програми психологічного супроводу процесу гендерної ідентифікації сиріт в умовах дитячого будинку сімейного типу. «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: Еко-тренінг» VI Всеукраїнська науково-практична конференція (8-9 квітня 2021 року) С. 48–50.
10. Пометун, О. І. Інтерактивні методики та система навчання. К. : Шкільний світ, 2007. 112 с.
11. Технології тренінгу: мистецтво мотивації: навч.-метод. посіб. / за наук. Ред. Л. Ніколаєва. К, 7БЦ: 2024. – 164 с.
12. Тритинник Л. Мовно-комунікативна компетентність учителя як важливий чинник формування компетентного мовця на уроках української мови і літератури // Українська мова і література в школі № 80-81. 2024. С. 83–88.
13. Хмель, Н. Д. Психологічний супровід процесу адаптації першокурників до навчання у ВНЗ / Н. Д. Хмель, А. П. Шахвердова, О. М. Грек // Наука і освіта: науково-практичний журнал. Одеса. 2016. № 9. С. 193–198.
14. Яцюк Ю. А., Формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах диверсифікації освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 29. Т. 2. 2020. С. 131–134. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_2/28.pdf
- learning in the development of communicative competence of students]. Kyiv.
6. *Interaktyvna tekhnolohiia navchannia: orhanizatsiia i provedennia treninhiv (innovatsiini formy navchannia)*. (2015). [Interactive learning technology: organization and conduct of trainings (innovative forms of learning)]. Uman.
7. Komar, O. A. (2016). *Treninh yak forma orhanizatsii navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly*. [Training as a form of organizing educational activities of future primary school teachers]. Uman.
8. *Kompetentnisna osvita: vid teorii do praktyky*. (2005). [Competency education: from theory to practice]. Kyiv.
9. Livandovska, I. (2021). *Vykorystannia treninhovykh tekhnik v rozrobtsi prohramy psykhologichnoho suprovodu protsesu hendernoii identyfikatsii syrit v umovakh dytiachoho budynku seiimnoho typu*. [Using training techniques in developing a program for psychological support of the process of gender identification of orphans in a family-type orphanage].
10. Pometun, O. I. (2007). *Interaktyvni metodyky ta systema navchannia*. [Interactive methods and teaching system]. Kyiv.
11. *Tekhnolohii treninhu: mystetstvo motyvatsii*. (2024). [Training technologies: the art of motivation: teaching-methodical manual].
12. Trytynnyk, L. (2024). *Movno-komunikatyvna kompetentnist uchytelia yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia kompetentnoho movtsia na urokakh ukrainskoi movy i literatury*. [Language and communicative competence of the teacher as an important factor in the formation of a competent speaker in the lessons of the Ukrainian language and literature].
13. Khmel, N. D. (2016). *Psykhologichnyi suprovid protsesu adaptatsii pershokursnykiv do navchannia u VNZ*. [Psychological support for the process of adaptation of freshmen to studying at a university]. Odesa.
14. Iatsiuk, Yu. A. (2020). *Formuvannia movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly v umovakh dyversyfikatsii osvity*. [Formation of language and communicative competence of a future primary school teacher in the context of diversification of education].

REFERENCES

1. Avdieieva, I. M. (2007). *Innovatsiini komunikatyvni tekhnolohii v roboti kuratora akademhrupy*. [Innovative communication technologies in the work of the curator of the academic group]. Kyiv.
2. Bondarieva, L. I. (2005). *Metodychni aspekty rozrobky ta provedennia navchalnoho treninhu studentiv u vyshchyi profesiinii shkoli*. [Methodological aspects of the development and conduct of educational training for students in a higher professional school].
3. Baranova, N. P. (2009). *Treninhy dlia vchyteliv z pedahohichnoi maisternosti*. [Training for teachers in pedagogical skills]. Kharkiv.
4. Volkova, N. P. (2006). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii*. [Theoretical and methodological principles of training future teachers for professional and pedagogical communication]. Dnipropetrovsk.
5. Halaievska, L. V. (2019). *Rol interaktyvnoho navchannia v rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv*. [The role of interactive

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОМАР Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів, комунікативні освітні технології.

БЕЗЛЮДНА Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів, інноваційні методики навчання у підготовці фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOMAR Olha Anatolyivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of professional method and innovative technologies in primary school department Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future educators, communicative educational technologies.

BEZLUDNA Nataliia Valentynivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate

Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future educators, innovative teaching methods in specialist training.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2024 р.

UDC 316:037

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.163

KULIKOVA Svitlana Viktorivna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Art Education of Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0397-6853>
e-mail s.v.kulikova@cuspu.edu.ua

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN UKRAINE (END OF THE XX – FIRST HALF OF THE XXI CENTURY)

КУЛІКОВА Світлана Вікторівна. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX – ПЕРША ПОЛОВИНА XXI ст.)

У статті автор розглядає педагогічні аспекти розвитку соціокультурної діяльності в Україні (кінець XX – перша половина XXI ст. Соціокультурна діяльність, як багатогранний феномен, що охоплює широкий спектр взаємодій індивіда з соціумом крізь призму культури, завжди була в центрі уваги педагогів, соціологів та культурологів. В Україні, особливо на межі XX та XXI століть, цей напрям зазнав значних трансформацій, зумовлених соціально-політичними змінами, процесами глобалізації та інноваційними освітніми підходами.

Ключові слова: соціокультурна діяльність, педагогіка, освіта, культура.

KULIKOVA Svitlana Viktorivna. PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN UKRAINE (END OF THE XX – FIRST HALF OF THE XXI CENTURY)

In the article, the author considers the pedagogical aspects of the development of socio-cultural activities in Ukraine (the end of the XX-th - the first half of the XXI-st century).

Sociocultural activity, as a multifaceted phenomenon covering a wide range of interactions between an individual and society through the prism of culture, has always been in the focus of attention of educators, sociologists and culturologists. In Ukraine, especially at the turn of the XX-th and XXI-st centuries, this direction has undergone significant transformations due to socio-political changes, globalization processes and innovative educational approaches.

The author believes that the development of socio-cultural activities in Ukraine in the specified period was based on a number of theoretical concepts, among which one can highlight the concept of personally oriented education (emphasis on the development of creative abilities, independence, critical thinking and social responsibility of the individual; the concept of cultural education (emphasis on the need to familiarize with the cultural heritage of Ukraine and the world, the formation of respect for cultural diversity; the concept of inclusive education (creating conditions for full participation in the educational process of all children, regardless of their characteristics).

Based on the analysis of historical and pedagogical sources, the author concludes that despite achievements, the development of socio-cultural activities in Ukraine was accompanied by a number of problems, including insufficient funding, shortage of qualified personnel; insufficient integration of socio-cultural activities into the general educational process, etc.

The development of socio-cultural activities in Ukraine at the end of the XX-th and the beginning of the XXI-st century was a complex and controversial process. On the one hand, significant progress was

made in democratizing and humanizing education, expanding access to cultural values. On the other hand, there were problems that needed to be solved. Despite the difficulties, socio-cultural activity remains an important direction of the development of Ukrainian society, as it contributes to the formation of a comprehensively developed personality capable of living in the modern world.

Sociocultural activity is considered as a dynamic process that takes place within the sociocultural space. This space is the result of the collaboration of material and spiritual values, which are constantly transformed under the influence of social, economic, political and technological changes.

Sociocultural activity is considered as a multifaceted phenomenon, covering a wide range of processes related to the socialization of the individual and its integration into the cultural context. The purpose of this activity is the expansion of individual opportunities and the formation of an active life position.

Keywords: *sociocultural activity, pedagogy, education, culture.*

Statement and justification of the relevance of the problem. Modern socio-cultural sphere is characterized by a wide range of complex transformational processes in political, economic, social, informational, cultural, cuts. At the same time, abroad and in Ukraine are both identical and absolutely distinctive features and trends. If the process is in foreign countries formation of the foundations of socio-cultural life takes place more than once decade, in Ukraine only in recent years it has been noticeable the destruction of the old foundations of cultural creation and the formation of new forms work, innovative approaches, a new vision of socio-cultural institutions and their activities in new realities.

The XXI-st century is characterized by dynamic transformations that cover all spheres of social life: economy, society, and culture. The latter, in particular, shows significant expansion and diversification. In order to achieve national success and integration into the club of the most developed countries in the world, modern Ukrainian programs in the economic, social and cultural spheres must be systematically evaluated according to the criterion of their effectiveness in ensuring sustainable development

The XXI-st century is characterized by a fundamental transformation of Ukrainian society, which is based on new paradigms of social organization.

These paradigms are based on the revival of national moral and spiritual values and the promotion of humanistic ideals. Modern realities, in particular, the state of war and the consequences of the political and economic crisis, strengthen the need to build a humanistic foundation as the basis of the socio-cultural modernization of the country

The turn of the XX-th and XXI-st centuries was marked by an unprecedented development of the creative potential of society. The activation of creative industries, educational and cultural initiatives, as well as the strengthening of cross-sectoral cooperation became characteristic features of this period. Special attention is paid to building inclusive communities that unite representatives of different social groups and cultures.

Deep socio-cultural transformations taking place in society are associated with de-ideologization and the release of creative potential. The new cultural context is characterized by pluralism, tolerance and openness to innovation. Active participation of citizens in various cultural projects contributes to the formation of a new type of social consciousness and the strengthening of democratic values.

Analysis of recent research and publications. Significant changes in spiritual value orientations, the emergence of new styles, currents in modern art, the introduction of new social ideals and moral norms have an impact on social processes at the material level, and in some cases even higher. This is what causes interest domestic scientists to this issue.

Currently, we have a number of interesting works that through the development of socio-cultural activities in Ukraine is considered through the prism of history. Analyzing works domestic scientists devoted to various aspects of socio-cultural activity, came to the conclusion that we have works devoted to socio-cultural transformation historically, what is modern the socio-cultural space of Ukraine was being formed under the influence of political, cultural, social factors of different countries and peoples.

At the same time, Ukrainians, being part of various empires, had influence on the formation of their socio-cultural space historical understanding of socio-cultural space of Ukrainians is important for definition vector of social development and this has been confirmed in the research of domestic scientists

The problem of socio-cultural activity was the subject of scientific research by numerous domestic scientists, in particular S. Vytkalova, M. Havrylenka, O. Kopievska, N. Kochubey, H. Leshchuk, I. Lysakova, D. Malkova, Ya. Nikoraka, V. Stepanova, T. Spirinoi, I. Chervinska, Yu. Shcherbyna-Yakovleva and others, who made a significant contribution to the development of the theoretical and methodological foundations of this field of knowledge.

A significant contribution to the study of socio-cultural activities was made by such scientists as P. Vychivskyi, S. Drychak,

T. Malanyuk and V. Orlov, who developed new approaches to understanding this phenomenon.

IN. Vlasova, V. Koba and I. Tarnovska conducted a comparative analysis of the domestic and European experience of the formation and development of socio-cultural activities.

A. Parshina and O. Petinova studied the peculiarities of socio-cultural activities in modern Ukrainian society.

The purpose of the article is to analyze sociocultural activity as a pedagogical phenomenon.

Presentation of the main research material.

The diversity of national and cultural contexts determines a wide range of forms and technologies of socio-cultural activity. Specialists with a unique set of competencies are needed for effective work in each specific community. When studying foreign experience, it is important to take into account not only specific needs, but also objectively evaluate its specificity, which is due to differences in cultural traditions.

Ukraine is going through a period of profound socio-cultural transformations. On the one hand, we observe a desire for Europeanization and integration into European cultural processes. On the other hand, there is an active process of renaissance of national culture aimed at preserving historical memory and forming a new national identity. This process is accompanied by a rethinking of traditional values and a search for new ways of development

The concept of «socio-cultural activity» has a complex structure, including such key components as «activity», «cultural activity» and «socio-cultural needs». The theoretical and methodological foundations of the study of this phenomenon are based on the activity approach, which considers the individual as an active subject that is formed in the process of interaction with the social environment.

Analyzing the personality structure, O. Kolybch, based on the concept of G. Kostyuka, distinguishes three main levels: general, specific and individual. At the same time, it is the motivational sphere that determines the dynamics of personal development and directs the behavior of the individual in society.

In the field of humanitarian sciences, in particular in the field of socio-cultural activities, the activity approach is an effective tool for analyzing and forecasting individual and social processes. Thanks to this approach, it becomes possible to develop purposeful strategies for managing social change.

As noted by N. Kochubey, analyzing the legislative framework of Ukraine, cultural activity

is a multifaceted phenomenon that encompasses both individual creativity and the activity of institutions in the spheres of culture, education, science, and others. This broad spectrum includes creative processes, management of cultural objects, provision of information services and organization of cultural leisure [3].

A T. Matviychuk, referring to the views of A. Sokolova, interprets cultural activity as a synthesis of individual and social. On the one hand, it is a manifestation of the unique abilities and creative potential of an individual. On the other hand, cultural activity is always included in the social context and is subject to certain norms and rules [7].

N. Kochubey emphasizes that cultural activity plays an important role in the social life of society, as it is aimed at satisfying the spiritual needs of the individual, preserving the cultural heritage and forming the cultural identity of the nation [5, p. 67].

It should be noted that the concept of «socio-cultural needs» is actively used in modern scientific research. These needs are closely related to the cultural and social context and largely depend on the level of education, social status and general cultural development of the individual.

T. Philina, developing the ideas of T. Strunkin, emphasizes that social needs are innate and biologically determined, while cultural needs are formed in the process of socialization and are the result of the influence of the cultural environment [12, p. 230].

Social and cultural needs are interrelated and complement each other. Social interaction often takes place in a cultural context, and cultural events foster the development of social connections. For example, the need for communication can be realized through participation in cultural events, and the need for self-development – through education and art.

Thus, cultural needs involve active integration into the cultural environment, self-realization through creativity and interpersonal interactions. The ways of meeting these needs depend on the worldview of the individual, his values and creative potential. The choice of cultural products reflects the psychological profile of the individual and his cultural priorities.

It can be concluded that sociocultural activity is a complex social phenomenon characterized by a variety of forms and manifestations. The key factors influencing the development of socio-cultural activity are its specificity and relationship with other spheres of social life.

Among the most common definitions of sociocultural activity, the following can be distinguished:

J. R. Dumasedier (1954) defines it as a conscious and planned process of cultural adaptation of various social groups;

M. Kagan (1974) considers sociocultural activity as the highest level of actualization of personal potential in society;

M. Maksyutin (1999) focuses on its role in the social integration of marginalized groups through culture and leisure;

N. Kochubey (2015) considers sociocultural activity as a set of pedagogical technologies aimed at the transformation of cultural values and socialization of the individual;

N. Svitaylo (2020) emphasizes the historical and social context of socio-cultural activity, considering it as a process of transforming culture into an object of joint action.

Since sociocultural activity is a multifaceted phenomenon, it can be analyzed through different prisms. Below are some key research perspectives on this concept:

Sociological perspective: sociocultural activity is considered as a social construct that shapes the individual's worldview through the creation and consumption of cultural products.

International perspective: this type of activity acts as a global phenomenon that crosses national borders and promotes cultural exchange.

Legal perspective: sociocultural activity is a constitutional right that guarantees the cultural self-realization of citizens and ethnic communities.

Interdisciplinary perspective: synthesizes knowledge from various scientific fields, including sociology, cultural studies, psychology and education.

Educational perspective: sociocultural activity is considered as a curriculum aimed at training specialists in the field of culture and art.

Intersectoral perspective: this type of activity covers different areas of public life, including education, culture, economy and social sphere.

Professional perspective: socio-cultural activity acts as a professional field that requires the availability of special knowledge and skills.

Spatio-temporal perspective: considered as a process that takes place in a certain time and space, and can be both a professional activity and a personal hobby.

Civic perspective: socio-cultural activities are an important tool for preserving cultural heritage and developing civil society.

Individual perspective: considered as a process of self-realization and self-expression of an individual [9].

Sociocultural activity is characterized by the following fundamental features:

Value determination: Its essence is determined by the system of cultural values, which serve as reference points for its development.

Chronological localization: It takes place within free time, which affects its temporal parameters.

Agency: Sociocultural activity is the result of active actions of subjects, which give it a dynamic character.

In modern society, social and cultural aspects of existence are closely integrated and interact with each other. As noted by the outstanding American sociologist P. Sorokin, the key difference between social and cultural is that the concept of «social» refers to social interactions and structures, while the concept of «cultural» focuses on values, norms and symbols that give these interactions meaning and direction [13, c. 345].

P. Sorokin introduces the concept of «socio-cultural phenomenon», emphasizing that any social interaction is a complex process in which:

- active subjects – people who consciously participate in social interactions;

- cultural symbols – meanings, values and norms that give meaning to these interactions;

- material artifacts – objects that serve as carriers of cultural meanings [13, c. 102].

P. Sorokin considers socio-cultural interaction as a triune process in which the individual participates as the subject of social action, the social system as an environment for the implementation of individual activity, culture as a system of values and norms that determine the forms and directions of social interaction [13, c. 78].

P. Sorokin claims that the social and the cultural are inextricably linked. He rejects the idea of the existence of a clear boundary between them, arguing that both of these concepts are components of a single sociocultural reality. [13, c. 100].

According to N. Kochubey, sociocultural activity is an active process of self-realization of an individual in a specific sociocultural context, which involves the formation of his social status and direct participation in various sociocultural practices. [5, p. 81].

I. Chervinska and Ya. Nikorak emphasize the key role of the sociocultural aspect in the process of modernization of both society as a whole and its individual institutions. Scientists prove that sociocultural activity is an effective tool for the simultaneous renewal of various spheres of social life, as it allows taking into account a complex of social factors, such as mentality, self-awareness and historical memory [11, p. 238].

P. Vychivskyi, T. Malanyuk, V. Orlova and S. Drychak, based on the concept of A. Sokolov, consider sociocultural activity as a socially significant activity aimed at meeting the cultural needs of society and developing its creative potential [1, p. 204].

T. Spirina interprets socio-cultural activity as an effective mechanism for forming value orientations. She claims that it is in the process of participation in various types of artistic, creative and intellectual activities that the most active

assimilation of new cultural norms and values takes place [10, p. 140].

According to M. Havrylenko, sociocultural activity is a multidimensional process that involves the active participation of an individual in a sociocultural context. It contributes to the development of individual identity and the formation of value orientations that meet modern social challenges [2, p. 69].

So, based on the analysis of scientific and methodological literature, we can formulate our own definition of the concept of «socio-cultural activity». In our opinion, sociocultural activity is the interaction of an individual and the social environment, aimed at personal development through involvement in cultural values and practices. This process is a tool for implementing state cultural policy.

Conclusions and prospects of further exploration of the direction.

Socio-cultural activity in Ukraine is multifaceted, has its own history and is oriented towards European values. Sociocultural activity has always attracted the attention of scientists, who studied its development and certain directions.

The analysis of the works of scientists of different periods gives reason to assert that the development of socio-cultural activities will take place in the context of European integration processes. The war took a toll damage to cultural heritage. But thanks to that Ukraine has implemented normative legal acts on the protection and development of cultural heritage and other issues of socio-cultural activities of UNESCO, we have a real opportunity restore them, protect them. Contrary to a whole series of obstacles, such as pandemic, war, economic instability of the development trends of socio-cultural activities of the end of the twentieth and beginning of the twenty-first century persist. The word goes first of all, about the massification of culture and its commodification.

Summing up, it can be stated that socio-cultural activity is an effective mechanism for realizing human potential, aimed at creating and preserving cultural values. This process, based on the internalization of cultural norms and values, contributes to social harmony and sustainable development of society.

Sociocultural activity is considered as a dynamic process that takes place within the sociocultural space. This space is the result of the collaboration of material and spiritual values, which are constantly transformed under the influence of social, economic, political and technological changes.

Sociocultural activity is considered as a multifaceted phenomenon, covering a wide range of processes related to the socialization of the individual and its integration into the cultural context. The purpose of this activity is the

expansion of individual opportunities and the formation of an active life position.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вичівський П., Маланюк Т., Орлова В., Дричак С. Сучасні підходи до розуміння сутності управління соціокультурною діяльністю у науковій літературі. *Наукові перспективи*. № 4 (34), 2023. С. 201–214.
2. Гавриленко М. Соціокультурна анімація, як інноваційна технологія підвищення рівня соціального виховання студентської молоді в культурно-дозвілєвій діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1. С. 67–77.
3. Закон України «Про культуру» від 14.12.2010 № 2778-VI. URL: rada.gov.ua
4. Колобич О. П. Загальна психологія. Навчально-методичний посібник. Львів, 2018. 172 с.
5. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність: навчальний посібник. Суми: університетська книга, 2015. 122 с.
6. Лисакова І. Технології соціокультурної діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. №12. С.178–183.
7. Матвійчук О. Є. Соціокультурна діяльність бібліотек: термінологічний аспект. URL: Matviychuk_O_1.pdf (kubg.edu.ua)
8. Сидор І. П. Сучасні технології соціокультурної анімації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 32. С. 173–184.
9. Скловський І. З., Аксьонова В. І. Соціокультурний феномен трансформації сучасного суспільства. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання. Матеріали IV Міжнародної наукової конференції (Одеса, 20-21 травня 2022 р.)*. 135 с.
10. Спіріна Т. Соціокультурна діяльність, як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2013. №11. С. 138–145.
11. Червінська І., Никорак Я. Соціокультурна складова модернізації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. № 22. С. 236–242.
12. Філіна Т. В. Формування та забезпечення культурних потреб сучасної людини. *Культура і сучасність: альманах*. 2021. ч 1. С. 228–232.
13. Sorokin P. Social and Cultural Dynamics, vol. 1–4. New York, 1962. 678 p.

REFERENCES

1. Vychivskyi, P., Malaniuk, T., Orlova, V., Drychak, S. (2023). *Suchasni pidkhody do rozuminnia sutnosti upravlinnia sotsiokulturnoiu diialnistiu u naukovii literaturi*. [Modern approaches to understanding the essence of managing socio-cultural activities in scientific literature].
2. Havrylenko, M. (2011). *Sotsiokulturna animatsiia, yak inovatsiina tekhnolohiia pidvyshchennia ravnivnia sotsialnoho vykhovannia studentskoi molodi v kulturno-dozvillievii diialnosti*. [Socio-cultural animation as an innovative technology for raising the

- level of social education of student youth in cultural and leisure activities].
3. *Zakon Ukrainy «Pro kulturu» vid 14.12.2010 № 2778-VI*. [Law of Ukraine «On Culture»].
 4. Kolobych, O. P. (2018). *Zahalna psykholohiia. Navchalno-metodychnyi posibnyk*. [General psychology. Educational and methodological manual].
 5. Kochubei, N. V. (2015). *Sotsiokulturna diialnist: navchalnyi posibnyk*. [Sociocultural activity: study guide].
 6. Lysakova, I. (2015). *Tekhnolohii sotsiokulturnoi diialnosti v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv mystetskykh dysyplin*. [Technologies of socio-cultural activity in the professional training of future teachers of art disciplines].
 7. Matviichuk, O. Ye. *Sotsiokulturna diialnist bibliotek: terminolohichnyi aspekt*. [Socio-cultural activities of libraries: terminological aspect].
 8. Sydor, I. P. (2014). *Suchasni tekhnolohii sotsiokulturnoi animatsii* [Modern technologies of socio-cultural animation]. *Uzhhorod*.
 9. Sklovskyi, I. Z., Aksonova, V. I. (2022). *Sotsiokulturnyi fenomen transformatsii suchasnoho suspilstva. Metodolohiia ta tekhnolohiia suchasnoho filosofskoho piznannia. Materialy IV Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii (Odesa, 20-21 travnia 2022 r.)*, [Sociocultural phenomenon of transformation of modern society].
 10. Spirina, T. (2013). *Sotsiokulturna diialnist, yak zasib formuvannia zhyttievych tsinnosti molodi u vilnyi vid navchannia chas. Visnyk Prykarpatskoho universytetu*. Vol. 11, 138–145. [Socio-cultural activity as a means of forming the life values of young people in their free time from studying].
 11. Chervinska, I., Nykorak, Ya. (2014). *Sotsiokulturna skladova modernizatsii pidhotovky maibutnoho vchytelia do profesiinoï diialnosti*. [Sociocultural component of modernization of future teacher training for professional activity].
 12. Filina, T. V. (2021). *Formuvannia ta zabezpechennia kulturnykh potreb suchasnoi liudyny*. [Formation and provision of cultural needs of modern man].
 13. Sorokin, P. (1962). *Social and Cultural Dynamics*, vol. 1–4. New York,

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЛІКОВА Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецької освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія соціокультурної діяльності в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KULIKOVA Svitlana Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Art Education of Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: the history of socio-cultural activities in Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2024 р.

УДК 376: 159.922.7

DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.168

ПРОВАЛЬНА Неоніла Олегівна –

методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, старший викладач кафедри педагогіки та психології

Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0983-3415>

e-mail: n.voitovych@vippp.org.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

ПРОВАЛЬНА Неоніла Олегівна. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Теоретико-прикладне дослідження присвячене аналізу розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників (вчителя, асистента вчителя) початкової школи як комплексу особистісно-професійних характеристик, що формують психологічну, теоретичну та практичну готовність до здійснення інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності, інклюзивне навчання, педагогічний працівник, початкова школа, анкетування, неперервна освіта.

PROVALNA Neonila Olegivna. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE COMPETENCE OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AND TEACHER'S ASSISTANT IN THE PROCESS OF CONTINUOUS EDUCATION

The study is devoted to the analysis of the development of inclusive competence of pedagogical workers (teachers, teacher assistants) of primary school as a complex of personal and professional characteristics that form psychological, theoretical and practical readiness for inclusive education.

Taking into account the results of a pilot study aimed at identifying the needs of teachers regarding their professional training in the field of inclusive education, the psychological and pedagogical conditions for the development of inclusive competence of primary school teachers in the process of postgraduate education and the ways of their implementation were analyzed.

First of all, this is the stimulation of the motivation of elementary school teachers for professional activities through involvement in a motivating professional environment; updating the content of educational programs of advanced training courses taking into account the latest provisions of inclusive education, as well as a combination of traditional and innovative forms and methods of education with a focus on practical application of knowledge; development of emotional and social intelligence of primary school teachers and stimulation of reflexive and volitional mechanisms of pedagogical communication.

Keywords: *inclusive competence, psychological and pedagogical conditions for the development of inclusive competence, inclusive education, teaching staff, primary school, questionnaires, continuous education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність проблеми, що розглядається, пов'язана з нагальною потребою підвищення якості освітньої інклюзії задля успішної реалізації нещодавно прийнятої стратегії розвитку інклюзивного навчання (Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року) та засад Нової української школи, які вимагають від педагогічних працівників здатностей повною мірою й якісно забезпечувати створення й розвиток інклюзивного освітнього середовища та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Розв'язання цієї проблеми в процесі неперервної освіти пов'язано з визначенням та реалізацією психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню інклюзивної компетентності педагогічних працівників.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти формування й розвитку особистісно-професійних здатностей педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання відображено у численних публікаціях вітчизняних науковців, таких як: Н. Бібік, А. Богуш, К. Бовкуш, Ю. Бойчук, В. Бондар, О. Бородіна, М. Буйняк, В. Гладуш, І. Демченко, М. Захарчук, О. Казачінер, Т. Качалова, Н. Клименюк, О. Колупаєва, А. Крикун, О. Кучерук, Н. Лазаренко, О. Микитюк, Я. Пилипенко, Р. Пріма, В. Синьов, С. Сисоєва, Т. Соловей, Г. Тимошко, М. Чайковський, С. Чупахіна, З. Шевців, М. Шевченко та інші.

Такі дослідники, як М. Бевзюк, М. Буйняк, В. Гладуш, І. Демченко, О. Кучерук, С. Наход, Л. Ляховець, Д. Прасол, Г. Тимошко, Т. Скрипник, З. Фалинська акцентують на важливості психологічних характеристик педагога щодо роботи в інклюзивному класі, як-от: внутрішня

мотивація для ефективної професійної діяльності в умовах інклюзії, здатність долати психологічні бар'єри (власні та учнів), комунікативний стиль педагога, атмосфера психологічного комфорту учасників інклюзивного навчання, необхідність розвитку емоційного та соціального інтелекту педагога, якості емоційного прийняття й милосердя тощо.

Поняття «педагогічні умови» широко розглядаються вченими (О. Бражнич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Кубрак, А. Литвин, О. Піхота, Р. Пріма, Л. Стасюк та інші), однак вони неодностайні в підході до його визначення та змістовного наповнення.

Мета статті полягає в аналізі психолого-педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблення психолого-педагогічних умов для розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти є основним аспектом нашого дослідження, тому зазначене поняття потребує аналізу його сутності на основі словникової та довідкової літератури із використанням міждисциплінарного підходу.

У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» визначено як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [8]. Водночас умова виступає як зовнішня зумовленість предмета, як та, що створює оточення для існування та функціонування предмета, на відміну від причин, які безпосередньо впливають на виникнення того чи іншого явища або процесу.

Науковці (А. Богуш, Ю. Бойчук, М. Буйняк, В. Гладуш, І. Демченко, О. Казачінер, В. Любарець, Г. Кашина, А. Крикун, О. Колупасва, О. Кучерук, В. Павленко, Я. Пилипенко, Р. ПрімаС. Сисосва, О. Таранченко, М. Чайковський, С. Чупахіна, З. Шевців, Т. Скрипник, З. Фалинська, І. Єсікова) виокремлюють низку ключових професійних умов, необхідних для формування інклюзивної компетентності педагогів. Серед таких умов найчастіше зустрічаються педагогічні (організація освітнього процесу, вдосконалення змісту та методів навчання, створення сприятливого середовища), психологічні (стимулювання психологічної готовності до роботи з дітьми з ООП, формування навичок емпатії, розуміння й контролю емоцій, резильєнтності, здатності до саморефлексії), організаційні (комплекс управлінських та інституційних заходів), соціальні (співпраця в команді психолого-педагогічного супроводу, взаємодія з батьками та громадськістю), інформаційно-технологічні (доступ до сучасних освітніх технологій також у дистанційному режимі та інформаційна грамотність педагогів), правові (чітка нормативно-правова база та соціальні гарантії, підтримка й захист педагогів на законодавчому рівні), методичні (розробки інклюзивних технологій, модельних індивідуальних програм розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану (ІНП), адаптованих та модифікованих навчальних програм, модифікованих критеріїв оцінювання дітей з ООП тощо) та матеріально-технічні (оснащення спеціалізованими навчальними матеріалами, дидактичними засобами та спеціалізованим обладнанням для дітей із сенсорними чи фізичними труднощами) [1, 2, 4, 8, 9].

Приєднуємось до науковців, які фокусують увагу на психолого-педагогічних умовах розвитку інклюзивної компетентності, оскільки інклюзивне навчання ґрунтується на міждисциплінарному (педагогічному, соціально-психологічному) підході та міжпрофесійній співпраці.

Насамперед, під поняттями «психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності» педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти будемо розуміти зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на формування мотиваційного професійного середовища довкола закладу післядипломної педагогічної освіти з врахуванням різних ресурсів неперервної освіти. А також форм і методи організації освітнього процесу, які спрямовані на формування складових інклюзивної компетентності (педагогічний аспект) і продукують суб'єктивні особистісні зміни в особистостях педагогічних працівників (учителя й асистента вчителя) внаслідок привласнення ними цих

складових (психологічний аспект) через формування додаткових психологічних компетенцій в дискурсі розвитку емоційного та соціального інтелектів у педагогів.

Для предметного аналізу психолого-педагогічних умов розвитку інклюзивної компетентності представимо результати пілотажного дослідження, організованого для виявлення потреб педагогів початкової школи щодо їх професійної підготовки в області інклюзивного навчання (вибірка складала 96 педагогів: 50 учителів, 46 асистентів учителів у віці 25-60 років).

Опитування проводилось методом анкетування, концепція анкети передбачала дев'ять змістовних блоків запитань [7]. Аналіз та інтерпретація результатів виявили, що абсолютній більшості респондентів (87%) різною мірою не достатньо власної інклюзивної компетентності для роботи в інклюзивному класі. Серед труднощів педагогів в безпосередній роботі з дитиною з ООП педагогами початкової школи вказано: труднощі встановлення контакту, комунікації (36%), труднощі організації освітньої діяльності дитини з ООП (48%), труднощі мотивації (64%) та управління важкокерованою поведінкою дітей з особливими освітніми потребами (73%).

Найбільший запит респонденти демонструють на компетенції щодо специфічних дидактичних технологій для роботи з дітьми з різними категоріями ООП (97%), знань з корекційної психопедагогіки (93%); методів управління складною поведінкою дітей з ООП (89%); методів модифікації змісту навчального матеріалу та складання індивідуального навчального плану (86%). Значна частина цього запиту відверто апелює до психологічних знань та специфічних інструментів соціально-психологічного впливу.

Вибори бажаних форм розвитку інклюзивної компетентності такі: зразки документації (97%), консультації (87%), обмін досвідом (73%), вебінари (72%), майстер-класи (64%), тренінги (53%), супервізії (43%), відвідування уроків (37%), семінари (32%), самоосвіта (28%). Як бачимо, ведення документації (формування індивідуальної програми розвитку (ІПР), індивідуального навчального плану (ІНП), індивідуальних навчальних програм) є вразливим місцем для педагогів інклюзивного навчання початкової школи. Самоосвіта не є в пріоритеті, прямі консультації, обмін досвідом і вебінари є найбільш бажаними формами підвищення інклюзивної компетентності в процесі неперервної освіти для респондентів цього дослідження.

Із врахуванням студій наукових джерел, результатів пілотажного дослідження та

включеного спостереження проаналізуємо психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти.

Погоджуємось з більшістю науковців із тим, що першою психолого-педагогічною умовою виступатиме позитивна динаміка мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні педагогічних працівників початкової школи через їх активну залученість до всіх ресурсів професійного середовища, професійної спільноти, що гуртується довкола ідей інклюзії та високого професіоналізму.

Другою психолого-педагогічною умовою розвитку інклюзивної компетентності педагогів доречно, що буде розбудова цього мотивуючого професійного середовища через регулярне проведення регіональних заходів із залученням різнопрофільних фахівців ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти (РЦПО), інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), спеціальних закладів, центрів професійного розвитку (ЦПР) та педагогічних працівників закладів освіти.

Наступна психолого-педагогічна умова розвитку інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в процесі неперервної освіти – це оновлення змісту освітніх програм курсів підвищення кваліфікації з урахуванням новітніх положень інклюзивного навчання. Важливим є, на наш погляд, поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання з фокусом на практичному застосуванні знань (інтерактивне навчання, метод кейсів, наставництво через коучинг, супервізії, інтервізії тощо). Для асистентів учителів важливо вчитись модифікувати навчальний матеріал та вміти грамотно впроваджувати охоронний педагогічний режим для організації щоденної життєдіяльності дитини з ООП в інклюзивному класі.

Наступна психолого-педагогічна умова розвитку інклюзивної компетентності педагогів початкової школи в процесі неперервної освіти покликана забезпечити розвиток емоційного й соціального інтелектів через прикладні заняття, спрямовані на розвиток гнучких навичок: комунікація, емоційний інтелект, самоменеджмент, що підвищує ефективність взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу та з учнями інклюзивного класу. Зауважимо, що вкрай важливими для педагогічних працівників початкової школи є володіння навичками самоемпатії й готовності до соціально-психологічної самопідтримки, адже інклюзивне навчання дає чимало викликів і тільки стабільний ресурсний педагог зможе надати необхідну підтримку учасникам інклюзивного навчання й забезпечити досягнення освітніх результатів.

Останню психолого-педагогічну умову розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи зумовлюють їх потреби усвідомлення ефективності власного професійного поступу, сильних і слабких сторін, закріплення знань і навичок, підвищення мотивації, а також коригування професійної ідентичності: «я – педагог, який може працювати в інклюзивному класі» – через процес рефлексії. В процесі неперервної освіти реалізуємо рефлексивний компонент інклюзивної компетентності завдяки стимулюванню рефлексивно-вольових механізмів педагогічного спілкування в підсистемах «вчитель-вчитель», «вчитель-асистент учителя», «педагогічний працівник-викладач», «педагогічний працівник-методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти», «педагогічний працівник-професіонал приватної практики» де системостворювальною є інклюзивна компетентність суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене теоретико-прикладне дослідження дозволяє нам виокремити такі психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників початкової школи в процесі неперервної освіти:

1. стимулювання мотивації педагогічних працівників початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному класі через залученість до мотивуючого професійного середовища;
2. розбудова мотивуючого професійного середовища через регулярне проведення регіональних заходів із залученням різнопрофільних фахівців;
3. оновлення змісту освітніх програм курсів підвищення кваліфікації з урахуванням новітніх положень інклюзивного навчання, а також поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання з фокусом на практичне застосування знань;
4. розвиток емоційного та соціального інтелектів педагогічних працівників початкової школи;
5. стимулювання рефлексивних механізмів педагогічного спілкування.

У подальших дослідженнях передбачаємо дослідити специфіку інклюзивної компетентності асистента вчителя й рівні сформованості інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородина, О. М. Микитюк. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2015. 117 с.

2. Демченко І. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до засвоєння педагогічних засад інклюзивної освіти // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2013. Вип. 64. С. 358–364. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_77
3. Наход С. А. Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник університету Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 225–232. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/28.pdf>
4. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010. 50 с.
5. Провальна Н. О. Розвиток інклюзивної компетентності працівників початкової школи в умовах неперервної освіти. *Науково-методичний журнал «Педагогічний пошук»* № 3/119, 2023. С. 24–28. URL: https://drive.google.com/file/d/1SU7jTVyQJh6r_KUzOedhTjKAvBZcUDWl/view?pli=1
6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
7. Словник української мови: в 11 томах. Том 10. 1979. 441. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001611>
8. Скрипник Т., Бірюкова К. Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки). 2020. Випуск №1 (62). С. 23–29. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33440/>
9. Шевців З. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія / З. М. Шевців. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 384 с.

REFERENCES

1. Boychuk, Yu. D. (2015) *Inklyuzyvna kompetentnist maybutnyogo vchytelya osnov zdorovya Monografiya*. [Inclusive competence of the future teacher of the basics of health]. Harkiv.
2. Demchenko I. I. (2013). *Pidhotovka maybutnoho vchytelya pochatkovykh klasiv do zasvoyennya pedahohichnykh zasad inklyuzyvnoi osvity*. [Preparation of the future primary school teacher to master the pedagogical principles of inclusive education]. Herson.
3. Nakhod, S. A. (2020). *Inklyuzyvna kompetentnist' u skladi "soft skills" maybutnikh pedahohiv pochatkovykh klasiv*. [Inclusive competence as part

of the "soft skills" of future primary school teachers]. Dnipro.

4. Prima, R. M. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesiynoi mobil'nosti maybutnoho fakhivtsya pochatkovoyi osvity*. [Theoretical and methodological principles of formation of professional mobility of the future specialist of primary education]. Odesa.
5. Provalna, N. O. (2023). *Rozvytok inklyuzyvnoi kompetentnosti pratsivnykiv pochatkovoyi shkoly v umovakh neperervnoyi osvity*. [Development of inclusive competence of primary school employees in conditions of continuous education]. Lutsk.
6. *Profesiynyi standart za profesiymy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zagalnoyi serednyoyi osvity», «Vchytel z pochatkovoyi osvity (dyplom molodshogo spetsialista)»*. (2020). [Professional Standard for the Professions «Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution» and «Primary Education Teacher (with a Junior Specialist Diploma)»]. Kyiv.
7. *Slovyk ukrayins'koyi mowy: v 11 tomakh. Tom 10*. (1979). [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Volume 10]. Kyiv.
8. Skrypnyk, T., Biryukova, K. (2020). *Neperevnyi ekspertnyy kouching dlya pidvyshchennya kompetentnosti uchasykiv inklyuzyvnoho protsesu v zakladakh osvity*. [Continuous Expert Coaching for Enhancing the Competence of Participants in the Inclusive Process in Educational Institutions]. Kyiv.
9. Shevtsiv, Z. (2017). *Teoriya i metodyka profesiynoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty v inklyuzyvnomu seredovyshchi zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu*. [Theory and Methodology of Professional Training of Future Primary School Teachers for Work in an Inclusive Environment of a General Educational Institution]. Rivne.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРОВАЛЬНА Неоніла Олегівна – методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, старший викладач кафедри педагогіки та психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Наукові інтереси: система неперервної освіти, професійний розвиток педагогічних працівників, інклюзивна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PROVALNA Neonila Olehivna – methodologist of the resource center for support of inclusive education, senior lecturer of the department of pedagogy and psychology of the Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

Circle of scientific interests: system of continuous education, professional training of a pedagogical worker, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2024 р.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія: Педагогічні науки
Випуск 10

Редактор: Черкасов В. Ф.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 25204-15144Р від 24.07.2022 р.
Наукові записки. Серія: Педагогічні науки

Друк з оригінал-макету замовника

8

Формат 60x84¹/. Папір офсетний. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 18,7. Тираж 300.

Видавництво ТОВ «КОД»
25009, м. Кропивницький, вул. Соборна, 7а, тел./факс (0522)322-326
Свідоцтво державного комітету інформаційної
політики: серія ДК № 995 від 24.07.2002 року.