

ISSN 2522-9729 (online)

# **ІМІДЖ** сучасного педагога

**IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE**

**№4 (193)**

**2020**

**Особистість педагога**



**Pedagogue's personality**

Web-site: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

ISSN: електронне – 2522-9729

Галузь науки: педагогічні (02.07.2020)

Спеціальність: 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)

Категорія: Б

УДК: 37.004

DOI 10.33272/2522-9729-2020-4(193)

**Проблематика публікацій:** актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

**Періодичність видання:** 6 разів на рік**Рукописні мови:** українська, англійська, польська**Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року, як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року**

Міжнародні, закордонні і національні реферативні та наукометричні бази даних, в які включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

## ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

**Аніщенко Олена Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Боднар Оксана Степанівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

**Вовк Мирослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Горошко Юрій Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

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

**Дудак Анна**, доктор наук габілітований, професор, Інститут педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

**Єльнікова Галина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

**Зелюк Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, заступник головного редактора, Україна

**Льченко Віра Романівна**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Калініченко Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Королюк Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Кравченко Ганна Юрївна**, доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, Україна

**Кравченко Любов Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Кучерявий Олександр Георгійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Лаврінченко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Лук'янова Лариса Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступник головного редактора

**Мажець Гелена**, доктор габілітований, професор, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)

**Мосейчук Юрій Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

**Отич Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління» Мінекоенерго України

**Палічук Юрій Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна

**Пікула Норберт**, доктор наук габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

**Рибалко Людмила Сергіївна**, доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

**Самодрин Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

**Сотська Галина Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Стрельніков Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики, загальної дидактики і педагогіки, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна

**Федій Ольга Андріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Хомич Лідія Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Шпак Валентина Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

## Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
ім. М. В. Остроградського, Україна  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

## Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
ім. М. В. Остроградського, Україна

## Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

## Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua  
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових  
фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»,  
(наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)

## Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 9 від 30.09.2020 року)

## Редакційна рада:

Білик Н. І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р.,  
Канівець З. М., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.  
Підписано до друку: 10.10.2020 р.  
Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2020  
© ПОІПНО, 2020



**№ 4 (193) 2020**

«Pedagogue's personality»

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –  
electronic scientific professional edition,  
which provides readers with open access content

ISSN: electronic - 2522-9729

Scientific field: pedagogical sciences (02.07.2020)

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category: B

UDC 37:004

DOI 10.33272/2522-9729-2020-4(193)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999,  
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

International, foreign and national reference and  
scientometric databases, «Image of the Modern  
Pedagogue» is indexed in:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

#### EDITOR IN CHIEF

**Olena Anischenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

#### MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

**Nadia Bilyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

**Oksana Bondar**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

**Myroslava Vovk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

**Yurii Horoshko**, doctor of pedagogical sciences, professor, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

**Marina Gryniova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

**Anna Dudak**, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Republic of Poland)

**Halyna Yelnykova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

**Vitaliy Zeliuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine, deputy of the editor in chief

**Vira Ilchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

**Iryna Kalinichenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

**Svitlana Koroliuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

**Hanna Kravchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

**Liubov Kravchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**Alexander Kucheryavyi**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

**Olexandr Lavrynenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

**Helena Marzec**, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow Trybunalski (Republic of Poland)

**Yurii Moseichuk**, doctor of pedagogical sciences, professor, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University, Ukraine

**Larysa Lukianova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, deputy of the editor in chief

**Olena Otych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Organization «State Ecological of Post-Graduate Education and Management», Ukraine

**Yurii Palichuk**, candidate of pedagogical sciences, docent, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

**Norbert Pikula**, habilitated doctor, professor, director of the Institute of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after People's Commission in Cracow (Republic of Poland)

**Liudmyla Rybalko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

**Anatolii Samodryn**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit Khan», Dnipro, Ukraine

**Halyna Sotska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

**Viktor Strelnikov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics, General Didactics and Pedagogy, Donetsk Vasyly Stus National University, Vinnytsia, Ukraine

**Olha Fediy**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**Lidiya Khomych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

**Valentyna Shpak**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art, Cherkassy Bogdan Khmelnytsky National University, Ukraine

#### Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training,  
Ukraine, Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of  
Ukraine

#### Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional  
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

#### Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

#### Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua  
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific  
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,  
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,  
No 886 of July 02.2020)

#### Recommended by the Academic Council

Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine  
(protocol № 9, 30.09.2020)

#### Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,  
Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagina Natalia, Khomych Lidiya  
Signed for print: 10.10.2020  
Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2020  
© Poltava-INSETT, 2020



ТОЧКА ЗОРУ

Андрагогічні аспекти професійного самовиховання сучасного вчителя **Сотська Галина, Тринус Олена** ..... 5



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Особливості професійної підготовки вчителів інтегрованого навчання у вчительських колегіумах Польщі **Мотрук Надія** ..... 10



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Теоретичні основи управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти як проблема в педагогічній теорії та освітній практиці **Бодом Гаррет** ..... 16  
Проблема управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня в педагогічній теорії та освітній практиці **Золочевська Ольга** ..... 20  
Управління розвитком закладу позашкільної освіти **Шкура Геннадій** ..... 25



ВИЩА ШКОЛА

Правова культура і компетентність особистості: спільне та відмінне культурологічного і компетентнісного підходів **Кравченко Любов** ..... 29  
Самостійна робота студентів як основа сучасних науково-практичних тенденцій **Лемберський Олександр** ..... 34



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Концепція формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів зі спеціальності «Фізична культура і спорт» **Верітов Олександр** ..... 38  
Особливості педагогічного процесу з обдарованими студентами-бакалаврами дизайну при вивченні художньо-графічних дисциплін **Горянський Вадим** ..... 44



ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи **Лебедик Леся, Стрельников Віктор** ..... 49



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Розроблення дидактичних матеріалів як умова ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови **Фандєєва Аліна** ..... 54  
Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: теорія і сучасна практика **Пахомова Наталія, Баранець Інна** ..... 60  
Теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології **Стежко Світлана, Кондратенко Наталія, Марченко Ганна** ..... 67



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Моделювання процесу підготовки педагогічних працівників закладів освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища **Калініченко Ірина** ..... 74



ШКІЛЬНА РОДИНА

Заклади підготовки вчителів початкових класів Полтавщини кінця XIX – початку XX століть **Савченко Сергій, Фазан Василь** ..... 82



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Використання інформаційних технологій при дистанційному вивченні музично-виконавських дисциплін **Литовченко Віра** ..... 86  
Роль української професійної вокально-хорової освіти у розвитку східно-слов'янської музичної культури XVII–XVIII ст. **Тилик Ігор, Бакало Людмила** ..... 92  
Духові інструменти у музичній культурі Санкт-Петербурга 20–30-х років XVIII століття (за матеріалами газети «Санкт-Петербурзькі відомості») **Горбаль Ярослав** ..... 99



POINT OF VIEW

Andragogical Aspects of Professional Self-Education of the Modern Teacher **Sotska Halyna, Trynus Olena**..... 5



EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

The Peculiarities of Professional Teacher Training for Integrated Teaching in Teacher Preparation Collegiums in Poland  
**Motruck Nadiia** ..... 10



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Theoretical Bases of Managing the Development of Digital Competence of General Secondary Education Leaders as a Problem of Pedagogical Theory and Education **Bodome Garret**..... 16  
 On Managing Scientific and Methodological Competence of Teachers of Educational Institutions of the First Level in Pedagogical Theory and Practice **Zolochavska Olha** ..... 20  
 Management of an Out-of-School Education Institution Development **Hennadii Shkura** ..... 25



HIGH SCHOOL

Legal Culture and Personality Competence: Common and Different in Cultural and Competence Approaches  
**Kravchenko Liubov**..... 29  
 Individual Study of University Students as a Basis of Modern Scientific and Practical Trends **Lemberskyi Oleksandr** ..... 34



PROFESSIONAL EDUCATION

The Concept of Formation of Entrepreneurial Culture of Future Bachelors in the Specialty «Physical Culture and Sport»  
**Veritov Oleksandr** ..... 38  
 Peculiarities of the Pedagogical Process with Gifted Bachelors of Design in the Study of Art and Graphic Disciplines  
**Gorianskiy Vadym** ..... 44



ORIENTERS OF SOCIAL PEDAGOGY

Interactive Technologies of Training Future Specialists in the Social Work **Lebedyk Lesia, Strelnikov Viktor** ..... 49



RANGE OF LANGUAGES

Development of Didactic Materials as a Condition of Effective Mastering of a Professionally Oriented Foreign Language  
**Fandieieva Alina** ..... 54  
 Formation of Communicative Competence of Children of Senior Preschool Age: Theory and Modern Practice  
**Pakhomova Nataliia, Baranets Inna** ..... 60  
 Theoretical Aspects of Formation of Communicative Competence of Future Journalists on the Basis of Linguoculturology  
**Stezhko Svitlana, Kondratenko Nataliya, Marchenko Hanna** ..... 67



SPECIALIST'S ADVICE

On Modeling the Process of Training Teachers of Education Institutions to Work in an Inclusive Education Environment  
**Kalinichenko Iryna**..... 74



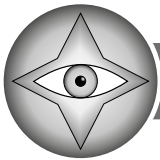
SCHOOL FAMILY

Training Institutions for Primary Classes Teachers in Poltava Region at the End of XIX - Beginning of XX Centuries  
**Savchenko Serhiy, Fazan Vasyl** ..... 82



GALAXY OF TALANTED

Use of Information Technology in Distance Teaching of Music Performance Disciplines **Lytovchenko Vira**..... 86  
 The Role of Ukrainian Professional Vocal and Choral Education in the Development of East Slavic Musical Culture in XVII–XVIII Centuries **Tylyk Ihor, Bakalo Liudmyla** ..... 92  
 Wind Instruments in the Musical Culture of St. Petersburg in the 1720s and 1730s (based on the materials of the St. Petersburg Gazette) **Horbal Yaroslav** ..... 99



УДК 37.013.83:[377:37.015.31]:37.011.3-051  
DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-5-9)



Сотська Галина

Тринус Олена

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-0184-2715>

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-2945-0796>

## АНДРАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

- A** Висвітлюється проблема професійного самовиховання вчителя у сучасному соціальному контексті. Розкрито сутність поняття професійного самовиховання вчителя як дорослої людини. Визначено андрагогічні принципи, врахування яких забезпечує ефективність вирішення вчителем завдань у процесі професійного самовиховання на різних етапах його професійної діяльності. Доведено, що професійне самовиховання сучасного вчителя пов'язане зі свідомим, систематичним професійним зростанням, саморозвитком, самовдосконаленням, визначенням власних індивідуальних життєвих і професійних перспектив.

**Ключові слова:** вчитель; доросла людина; дорослість; професійне самовиховання; андрагогічний аспект

- S** *Sotska Halyna, Trynus Olena. Andragogical aspects of professional self-education of the modern teacher.*

*The article highlights the problem of professional self-education of teachers in the modern social context. Its relevance and importance for the development of the national education sector are revealed. It is proved that the professional self-education of a modern teacher is connected with conscious, systematic professional growth, self-development, self-improvement, determination of one's own individual life and professional perspectives.*

*The category «adult» is specified and the teacher's affiliation to it is substantiated. It was found that the period of adulthood is the most favorable for the formation of the teacher's personality and the implementation of his self-forming process. The andragogical principles of self-educational activity (awareness, purposefulness, independence and subjectivity, reliance on life experience, unity of self-education and professional activity) are determined. Taking them into account lets the teacher as an adult solve the tasks of continuous professional and personal growth. The highest levels of manifestation of the essence of teacher's self-education at different stages of professional activity (professional adaptation, professional self-regulation, self-creation) are characterized.*

*It is emphasized that the professional adaptation of a young teacher is aimed at the formation and development of andragogical foundations of self-education, forming and developing of andragogical foundations of self-education, gaining experience in this activity. The content of the young teacher's activity to master mastering the culture of self-education is revealed. The processes of professional self-regulation and self-creation of a teacher as an adult are the subject of the article. It is proved that the need for self-creation, the ability to self-regulation are indicators of his personal and professional maturity, the basis for ensuring the quality of pedagogical activities. It is concluded that the period of adulthood is the best stage for the teacher to realize his own initiative, self-management, achieving a specific professional goal.*

**Key words:** teacher; adult; adulthood; professional self-education; andragogical aspect

**Сотська Галина Іванівна**, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, заступниця директора з науково-експериментальної роботи, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Sotska Halyna**, Doctor of pedagogical sciences, professor, Corresponding Member of NAES Ukraine, Deputy director of scientific and experimental work, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES Ukraine, Kyiv, Ukraine  
**E-mail:** [galasotska@ukr.net](mailto:galasotska@ukr.net)

**Тринус Олена Володимирівна**, кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця, вчена секретарка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Trynus Olena**, Candidate of Pedagogic Sciences, senior researcher Scientific Secretary, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education at the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**E-mail:** [evtrinus@gmail.com](mailto:evtrinus@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Суспільно-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють орієнтування освітньої парадигми на формування високорозвиненої, моральної людської особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, яка здатна не тільки користуватися значним обсягом інформації, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом творчості, продуктивної суспільної діяльності [13]. Ключова роль у цьому процесі відведена сучасному вчителю, готовому до творчо-перетворювальної діяльності, підвищенню рівня власної професійної компетентності, прояву професійно-особистісного потенціалу, усвідомленого самовдосконалення впродовж життя.

Враховуючи, що традиційна базова освіта не встигає нині за інформаційними та технологічними змінами і не в змозі забезпечити достатній рівень професійної компетентності на все життя (обсяг знань подвоюється кожні два-три роки; щороку втрачається в середньому 20 відсотків знань, здобутих під час навчання в закладах освіти; існує необхідність оновлення знань кожні 6–7 років [8]), актуалізується проблема неперервного вдосконалення професійно значущих якостей учителя, його педагогічних умінь і здібностей шляхом професійного самовиховання. Недостатній рівень усвідомлення необхідності здійснення такої діяльності призводить до дисгармонії особистості вчителя, кризи професійної компетентності та характеризується терміном «токсичний учитель». З огляду на це, залучення сучасного педагога до постійної роботи над собою, самовиховної діяльності є суспільно значущим процесом, принципово необхідним для досягнення його професійного й життєвого успіху.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Огляд сучасних вітчизняних наукових праць дає можливість констатувати, що проблему самовиховання вчителя висвітлено у працях О. Донцова, І. Зязюна, О. Кобенко, О. Кучерявого, С. Карпенчук, О. Кочетова, Л. Куликової, С. Панченко, М. Постолюк, Л. Рувінського, В. Стрельникова, Ю. Шалівської, І. Шиманович, С. Єлканова та ін. Урахування у процесі професійного самовиховання фізіологічних, вікових, соціальних особливостей розвитку вчителя як дорослої людини, присвячено науковій розвідці О. Аніщенко, С. Архипової, Н. Вербицької, М. Громкової, С. Змеєва, І. Колесникова, Л. Лук'янової, О. Марона, Н. Ничкало, М. Ноулза, О. Тонконої та ін. При цьому спільною для більшості дослідників є думка про те, що професійне самовиховання є обов'язковим компонентом фахової діяльності вчителя, основою його професійного становлення, вдосконалення власної особистості, самореалізації у професійній діяльності.

Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок про накопичення певного досвіду розв'язання проблеми професійного самовиховання вчителя, але актуальним для вирішення залишається питання щодо андрагогічних аспектів цього процесу.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні андрагогічних аспектів професійного самовиховання сучасного вчителя.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Професійне самовиховання має здійснюватися вчителем з урахуванням фізіологічних, вікових, соціальних особливостей його розвитку як дорослої людини. Це зумовлює врахування знань із андрагогіки як галузі педагогічної науки про «навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих...» [16]. Головні положення андрагогіки є теоретичним підґрунтям для конкретизації категорії «доросла людина», обґрунтування приналежності до неї вчителя. На думку Л. Лук'янової, доросла людина – це соціально сформована особа, здатна до самостійного й відповідального ухвалення рішень, яка є суб'єктом суспільно-трудової діяльності із самостійним життям (професійним, суспільним, особистим) [5]. Із позиції С. Панченко, дорослість є одним із найтриваліших, однак найменш вивчених періодів онтогенезу, що настає після юності і характеризується високим ступенем зрілості та самостійності особистості в умовах її повноцінної реалізації в суспільстві. Вчена визначає дорослою будь-яку людину, яка в житті поводить усвідомлено й відповідально, займається певною справою та має відносно сформовані фізіологічні та психічні функції [11].

Зауважимо, що межі періодів дорослості не мають чітко окреслених рамок. Ураховуючи соціально-економічні, психологічні і біологічні чинники, дослідники визначають межі дорослості таким чином: рання дорослість (20–45 років), середня (40–60), пізня (понад 60) (за Е. Еріксоном); рання (20–25 років), середня (25–40), пізня (40–55) (за Дж. Бромлеєм); середній вік (21–35 років, 36–50 років), похилий (55–75 років) (за Б. Ананьєвим).

У сучасному суспільстві прийнято поділяти період життя людини на три періоди: недорослість, дорослість, похилий вік, відносячи до категорії недорослих дітей і людей похилого віку, тобто тих, хто знаходяться на початку й у кінці життєвого шляху, та виділяючи центральне положення дорослій людині [5]. Із позиції Н. Марцих, границями дорослості є нижня – 17–18 років (період закінчення середньої школи) та верхня – 55–60 (вихід на пенсію) [6].

Узагальнюючи дані про класифікації дорослого періоду, констатуємо, що дорослість є найтривалішим періодом життя й розвитку людини, який умовно можна розподілити на стадії ранньої (від 17 до 40 років) та зрілої (від 40 до 60) дорослості. Беручи до уваги, що початок педагогічної діяльності випускників закладів вищої освіти розпочинається сьогодні у 18–25 років, а її завершення визначається досягненням передпенсійного і пенсійного віку (60–70 років), відносимо вчителя до категорії людей дорослого віку [14].

Період дорослості є найсприятливішим для формування особистості вчителя як дорослої людини, його здатності до неперервного цілеспрямованого саморозвитку у процесі оволодіння різними видами педагогічної діяльності, здійснення самоформувального процесу, провідним компонентом якого є самовиховання.

Самовиховання є основоположним засобом саморозвитку, самовдосконалення, рушійною силою досягнен-

ня акмеологічної позиції в особистісному і професійному розвитку. Цей процес носить усвідомлений, суб'єктний характер та уможливується за умови переходу особистості з позиції об'єкта на позицію суб'єкта виховного впливу. Погоджуємося з думкою В. Ягупова щодо специфічності й унікальності процесу самовиховання вчителя-дорослої людини, що полягають у тому, що об'єкт і суб'єкт виховання в ньому є однією особою [там само]. При цьому, показником особистісного рівня готовності вчителя до професійного самовиховання є сформованість певного індивідуального досвіду, що інтерпретується з ідеєю К. Роджерса про «досвід учіння людини бути вільною» (досвід самостійності, досвід бути собою, досвід впевненості в собі) та передбачає усвідомлення необхідності самоперетворення особистості, прийняття нею власної індивідуальності, вироблення здатності до прийняття самостійних рішень, здійснення вибору, реалізації власної унікальності і потенціалу [9].

Досить важливим питанням є залучення сучасного педагога до постійної роботи над собою, необхідності зміни до самоперетворення, самоорганізації, самоменеджменту. Щоб сформувати досвід самоорганізації, потрібно кілька місяців зусиль, волі, але потім ця самоорганізація «працює» все життя і суттєво економить час. У цьому плані погоджуємося з Н. Білик [1, с. 11] у перевагах оволодіння мистецтвом самоменеджменту, тобто у дотриманні вчителем певних особливостей реалізації його функцій у сфері професійної діяльності: виконання роботи з меншими витратами часу, краща організація праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці, зростання кваліфікації; зниження завантаженості роботою; скорочення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

З огляду на вищесказане, професійне самовиховання вчителя, як дорослої людини, розглядаємо як цілеспрямовану, систематичну діяльність, спрямовану на усвідомлену позитивну самозміну, вироблення здатності керувати своїми психічними станами, коректувати професійно важливі якості, пристосовувати природні задатки, нахили, здібності до норм фахової діяльності.

Успішність здійснення самовиховної діяльності вчителем як дорослою людиною обумовлена врахуванням відповідних андрагогічних принципів, серед яких виокремлюємо:

- принцип усвідомленості, актуалізації самовиховання, що передбачає свідоме визначення мотивів, засобів об'єктивізації і перетворення власних особистісних характеристик, проектування та реалізацію програми самовиховання з метою вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності;

- принцип цілеспрямованості, ціннісної орієнтації самовиховання, що пов'язаний із виробленням власних поглядів щодо його сутності, усвідомленням і самоформуванням основних цілей, цінностей, норм діяльності, професійних ідеалів;

- принцип незалежності та суб'єктності самовиховання, що включає ініціювання та самостійне керування процесом власного перетворення, перехід особистості з об'єкту зовнішнього впливу у суб'єкт свідомої самоорганізації та саморегуляції, наявність цілісної Я-концепції;

- принцип опори на життєвий досвід, що означає, що модель активного ставлення вчителя до самого себе формується на основі індивідуального життєвого і професійного досвіду, який є контекстом його професійної самовиховної діяльності; досвід самовиховання, набутий у ході попередньої діяльності, виступає важливим чинником самореалізації вчителя;

- принцип єдності самовиховання і професійної діяльності, що передбачає залежність успішності педагогічної діяльності від здатності вчителя до вдосконалення власної особистості згідно з вимогами професії; наявність постійної потреби до самозміни й самовдосконалення; прагнення до реалізації набутих знань, умінь, навичок, якостей.

Виокремлені андрагогічні принципи забезпечують ефективність вирішення завдань у процесі професійного самовиховання, що спрямовуються на: усвідомлення необхідності й своєчасності самовиховання у дорослості; пристосування до нових умов розвитку; формування установки на суб'єктну позицію у цьому процесі; самовизначення у професійному просторі; проектування індивідуально-змістової програми самовиховання; оволодіння теорією самовиховання; розвиток андрагогічних умінь і навичок, орієнтованих на самопізнання і самовиховання; свідому установку на позитивний результат самовиховання.

Варто наголосити, що на різних етапах професійної діяльності завдання вчителя щодо самовиховання змінюються. У період початку педагогічної діяльності, пов'язаного зі свідомою, цілеспрямованою професійною адаптацією, оптимальним пристосуванням до нових умов праці, закладаються андрагогічні основи професійного самовиховання. Молодий учитель, опановуючи педагогічну реальність та усвідомлюючи різницю між уявленнями про себе як майбутнього професіонала і власними реальними можливостями, стає суб'єктом професійної поведінки і дії, планомірно оволодіває культурою самовиховання, набуває досвід самовиховної діяльності, переходячи з позиції учня, майбутнього фахівця, на позицію дорослого, фахівця-практика.

Технологія самовиховання реалізується у низці завдань, які він має навчитися розв'язувати: самопізнання власного «Я», самоспостереження, самодослідження, самоаналіз; формування професійного ідеалу; визначення змісту, цілей самовиховання; розроблення програми самовиховання; визначення методів і засобів досягнення бажаних результатів; здійснення самоконтролю за процесом самовиховання. Це сприятиме налагодженню послідовної системи роботи над собою та усуненню хаотичності у поведінці.

Орієнтовний зміст діяльності щодо здобуття знань, умінь, навичок, формування особистісних якостей, необхідних учителю-початківцю, спрямований на: інтелектуальне, естетичне



не самовиховання; піклування про власний фізичний стан, здоров'я, запобігання професійним захворюванням; самовиховання соціальних якостей (самосвідомості, моральної культури, педагогічного такту); самовиховання основних пізнавальних умінь; розвиток пізнавальних процесів; розвиток педагогічних здібностей; саморегуляцію емоційних станів; розвиток культури і техніки мовлення тощо [3].

Показниками дорослості молодого вчителя у професійному самовихованні виокремлюємо: потребу у самоорганізації цього процесу як засобу професійного становлення; готовність до самовиховання (усвідомлення напряду змін, свободи вибору, відповідальності за нього); здатність до проектування власних особистісних і професійних характеристик що відповідають вимогам початку педагогічної діяльності; активізацію власних ресурсів; запуск механізмів самовиховання; віру у власні сили і можливості.

Вчитель зі стажем педагогічної діяльності, усвідомлюючи важливість самовиховання, очікує від зазначеного процесу насамперед стимулу до власного неперервного професійного й особистісного зростання, професійного самовизначення.

Розглядаючи феномен «самовизначення» на засадах андрагогічних концепцій, учені пов'язують його з виробленням дорослим власного ставлення до подій у суспільстві [12]; процесом і результатом вибору особистістю власної позиції, мети і засобів самоіснування в конкретних умовах життя, осмисленням механізмів набуття і прояву людської свободи [10].

Професійне самовизначення є новоутворенням дорослої людини та розглядається, у сучасному розумінні, не лише як конкретний вибір професії, але й як неперервний пошук сенсу у професійній діяльності, провідна характеристика самоактуалізації особистості. Для вчителя (за В. Франклом) цей процес означає знаходження в професії свого смислу, своєї міри буття, свого ставлення до істини, які потім втілюються у педагогічних діях.

Погоджуємося з міркуваннями О. Мешка, який здатність до самовизначення в непередбачуваних і стрімко змінюваних ситуаціях педагогічної взаємодії обумовлює ступенем сформованості професійної позиції педагога. Окреслюючи проблему самовизначення вчителя у професії, вчений наголошує на особливостях сучасної освітньої парадигми, що характеризується появою замість єдиної уніфікованої освітньої системи різноманітних підходів до організації навчально-виховного процесу та спрямовує вчителя до вільного вибору цілей діяльності, побудови власного простору особистісно-професійного саморозвитку шляхом самовдосконалення, самовиховання [7].

Вищими рівнями прояву сутності самовиховання вчителя розглядаємо процеси саморегуляції та самотворення. На переконання Е. Коваленка, перехід індивіда до саморегуляції визначається переходом до нового історичного типу суспільної організації життя (від традиційного зовнішнього контролю до самоконтролю), до нового історичного типу особистості, особисто незалежної, що має свободу ви-

бору, спрямовану до вищого етапу власного становлення і розвитку [4].

Зважаючи на те, що практика педагогічної діяльності, сучасні умови буття потребують формування вчителя нового покоління та висувують високі вимоги до його особистості (вміння адаптуватися до швидких змін умов життя і професії; професійна, психологічна, емоційна компетентності; достатній ступень активності та самостійності), проблема його здатності до професійної саморегуляції є проблемою забезпечення якості педагогічної діяльності, збереження професіоналізму в суспільстві.

Професійна саморегуляція вчителя пов'язана насамперед із проявом розвитку якостей і властивостей особистості, вмінням використовувати власний психофізичний апарат для досягнення оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності. Розвинена саморегуляція сприяє розкриттю природи активності, ініціативності, самостійності, відповідальності вчителя.

Академік І. Зязюн пов'язував саморегуляцію зі сформованістю власних переконань учителя та вважав цей процес дуже складним для опанування, але надійним для досягнення успіхів у роботі. Розглядаючи саморегуляцію як компонент внутрішньої педагогічної техніки, що включає способи і прийоми самокерування психічним станом через вплив на емоційну, волюву сфери, самосвідомість учителя, вчений обґрунтував поняття «психологічна стійкість у професійній діяльності», що включає: педагогічний оптимізм; упевненість у собі; вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження; наявність волевих якостей, та вважав розвиненість цього комплексу якостей і властивостей провідною характеристикою вчителя-професіонала, підґрунтям успіхів у фаховій діяльності, особистісному рості, гармонізації стосунків із суб'єктами навчально-виховного процесу, забезпеченні процесів самотворення [3].

Самотворення розглядаємо як вищий рівень самосуб'єктної активності вчителя-дорослої особистості. Потреба у самотворенні є його найвищою потребою, джерелом самоактивності, актуалізатором потенційних можливостей, що забезпечує здатність до неперервного цілеспрямованого саморозвитку у педагогічній діяльності. Самотворення характеризується вирішенням протиріч між «Я»-ідеальним і «Я»-реальним, формуванням позитивної «Я»-концепції педагога та зумовлюється відчуттям сформованості власної особистості, самоусвідомленням можливостей щодо самотворчої активності.

Здатність до самотворчості є станом сформованості особистості, новоутворенням у дорослості, що пов'язується з настанням особистісно-професійної зрілості. Зрілість і дорослість є взаємозалежними поняттями. У зв'язку з тим, що зрілість настає тільки за умови багаторічної роботи над собою, узагальнення й систематизації життєвого і професійного досвіду, саме період дорослості є хронологічним показником для найможливішого настання зрілості особистості [2].

Сутнісна характеристика зрілості вчителя полягає в тому, що цей стан розглядається не як кінцевий, до якого спрямований власний розвиток і яким він завершується, а як підґрунтя якісно нового його рівня, прагнення до постійного самовиховання й самовдосконалення з метою найповнішого вияву свого «Я» у професії. Показником зрілості є набуття здатності до найвищого рівня особистісних і професійних звершень, що, на нашу думку, уможлиблюється у випадку, коли педагогічна діяльність набуває для вчителя екзистенційний сенс, стаючи способом існування, а не просто функціонування.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, врахування знання про дорослу людину, основних принципів андрагогіки у процесі професійного самовиховання сучасного вчителя забезпечує міцну основу для його свідомого неперервного професійного й особистісного самовдосконалення та сприяє: усвідомленню вчителем власної ініціативності, самостійності, самоменеджменту; можливості вибору індивідуальної траєкторії розвитку; обумовленості мотивації самовиховної діяльності необхідністю вирішення важливих професійних й особистісних проблем, досягнення конкретної мети; врахування цінності життєвого і професійного досвіду як джерела самовиховної діяльності; прагненню до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок, якостей.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у розробленні технологій професійного самовиховання вчителя в умовах формальної і неформальної освіти; програми самовиховання вчителя.

### Список використаних джерел

- Білик Н. І., Галич О. Г. Роль самоменеджменту в особистісному розвитку вчителя. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2017. № 7 (176). С. 9–12.
- Звонко О. С. До питання співвідношення понять дорослість і зрілість у віковій психології. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2017. № 7 (312). С. 185–192.
- Зязюн І. А., Крамушченко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
- Коваленко Е. А. Усвідомлення саморозвиток особистості в сучасних умовах. *Вісник Харківського університету. Сер. Теорія культури і філософія науки*. 2014. № 1092. С. 71–78.
- Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2010. № 2. С. 20–29.
- Марцих Н. Психологічні особливості розвитку та розкриття творчих здібностей у дорослому віці. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД* : матеріали XVIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., М. Переяслав-Хмельницький, 30–31 серп. 2013 р. Переяслав-Хмельницький, 2013. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/944>
- Мешко О. І. Професійне самовизначення майбутніх учителів у контексті становлення їх педагогічної позиції. *Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах* : матеріали міжвузів. наук.-практ. конф., (Київ, 21 трав. 2010 р.). Київ, 2010. С. 92–95.
- Михайлишин Л. Р. Андрагогічні основи професійного розвитку державних службовців. *Демократичне врядування*. Львів, 2013. Вип. 11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr\\_2013\\_11\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_11_24).
- Михальчук Н. О., Хупавцева Н. О. Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі. *Освіта регіону: політологія. Психологія, комунікації*. 2011. № 3. С. 385–394.
- Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред.: В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 496 с.
- Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, 2013. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_3\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35)

- Скрипник М. Дорослий у практичній андрагогії. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 38–46.
- Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz, 2017. P. 387–396.
- Тринус О. В. Проблема визнання статусу молодого вчителя в Україні. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 1 (9). С. 15–19.
- Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
- Lucian Turos. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2005. Tom IV. 1295 p.

### References

- Bilyk, N. I., Halych, O. H. (2017). Rol samomenedzhmentu v osobystisnomu rozvytku vchytelia [The role of self-management in the personal development of the teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 7 (176), 9-12 [in Ukrainian].
- Zvonok, O. S. (2017). Do pytannia spivvidnoshennia poniat doroslisti i zrilist u vikovii psykholohii [On the relationship between the concepts of adulthood and maturity in age psychology]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University]*, 7 (312), 185-192 [in Ukrainian].
- Ziazun, I. A., Kramushchenko, L. V., & Kryvonos, I. F. (2008). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]*: pidruchnyk. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. [in Ukrainian].
- Kovalenko, E. A. (2014). Usvidomleni samorozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh [Conscious self-development of personality in modern conditions]. *Visnyk Kharkivskoho universytetu. Ser. Teoriya kultury i filozofiya nauky [Bulletin of Kharkiv University. Ser. Theory of culture and philosophy of science]*, 1092, 71-78 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. (2010). Doroslist yak bazova katehoriia andrahohiky [Adulthood as a basic category of andragogy]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects]*, 2, 20-29 [in Ukrainian].
- Martsykh, N. (2013). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku ta rozkryttia tvorchykh zdibnostei u dorosloму vitsi [Psychological features of development and disclosure of creative abilities in adulthood]. In *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatu tretoho tysiacholittia u krainakh SND [Problems and prospects of science development at the beginning of the third millennium in the CIS countries]*, materialy XVIII Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/944> [in Ukrainian].
- Meshko, O. I. (2010). Profesiine samovyznachennia maibutnih uchyteliv u konteksti stanovlennia yikh pedahohichnoi pozytsii [Professional self-determination of future teachers in the context of formation of their pedagogical position]. In *Aktualni pytannia psykholohichnoho zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Topical issues of psychological support of the educational process in higher educational institutions]*, materialy mizhvuzivskoi naukovy-praktychnoi konferentsii (pp. 92-95). Kyiv [in Ukrainian].
- Mykhailiushyn, L. R. (2013). Andrahohichni osnovy profesiinoho rozvytku derzhavnykh sluzhbovtziv [Andragogical bases of professional development of civil servants]. *Demokratychnе vriadyuvannia [Democratic governance]*, 11. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr\\_2013\\_11\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_11_24) [in Ukrainian]
- Mykhalchuk, N. O., & Khupavtseva, N. O. (2011). Rozvytok osobystisnoho dosvidu maibutnoho psykholoha pid chas yoho profesiinoi pidhotovky u vyshchii shkoli [Development of personal experience of the future psychologist during his professional training in high school]. *Osvita rehionu: politolohiia. Psykholohiia, komunikatsii [Education in the region: political science. Psychology, communication]*, 3, 385-394 [in Ukrainian].
- Kremeni, V. H., & Kovbasiuka, Yu. V. (Eds.). (2014). *Osvita doroslykh [Adult education]: entsyklopedychnyi slovnyk*. Kyiv: Osнова [in Ukrainian].
- Panchenko, S. M. (2013). Psykholohichni osoblyvosti dorosloi liudyny yak subiekta navchannia [Psychological features of an adult as a subject of learning]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykorдонnoi sluzhby Ukrainy [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]*, 3. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_3\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35) [in Ukrainian].
- Skrypnyk, M. (2016). Dorosly u praktychnii andrahohitsi [Adult in practical andragogy]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini [Postgraduate education in Ukraine]*, 1, 38-46 [in Ukrainian].
- Sotska, H. (2017). Akmeolohichni pidkhid u pedahohichni osviti Ukrainy [Acmeological approach in pedagogical education of Ukraine]. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku* (pp. 387-396). Bydgoszcz [in Ukrainian].
- Trynus, O. V. (2017). Problema vyznannia statusu molodoho vchytelia v Ukraini [The problem of recognizing the status of a young teacher in Ukraine]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1 (9), 15-19 [in Ukrainian].
- lahupov, V. V. (2002). *Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Lucian Turos. (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (Vol. IV). Warszawa, Wydawnictwo Akademickie «Żak».

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 05.09. 2020



УДК 378.011.3-051(438)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-10-15](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-10-15)



**Мотрук Надія**

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-7542-4823>

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КОЛЕГІУМАХ ПОЛЬЩІ

**A** На основі системного аналізу нормативно-правової бази з питань педагогічної освіти та практики підготовки майбутніх учителів до здійснення інтегрованого навчання у 1–3 класах початкової школи Польщі висвітлено роль і місце вчительських колегіумів у формуванні педагогічних кадрів для вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми впродовж 90-х рр. ХХ – початку ХІ ст. Проаналізовано мету і завдання підготовки майбутніх учителів інтегрованого навчання в закладах професійної освіти даного типу. Розкрито доцільність педагогічної освіти вчителя за двома спеціальностями. З'ясовано, що такий підхід розширює можливості працевлаштування і підвищує ефективність професійно-педагогічної діяльності. Обґрунтовано значення психолого-педагогічних навчальних дисциплін і педагогічної практики у формуванні професіограми майбутнього вчителя інтегрованого навчання в 1–3 класах. Доведено, що вчительські колегіуми напрацювали оригінальні концепції освіти і забезпечують своїм випускникам перспективи в професійно-педагогічній діяльності в галузі інтегрованого навчання системи початкової освіти.

**Ключові слова:** підготовка вчителів; інтегроване навчання; початкова освіта в Польщі; вчительські колегіуми; педагогічна освіта; психолого-педагогічні дисципліни; педагогічна практика

**S** **Motruck Nadiia. The peculiarities of professional teacher training for integrated teaching in teacher preparation collegiums in Poland.**

*The article, based on a systematic analysis of the legal framework on pedagogical education and the practice of training teacher candidates (pre-service teachers) for the implementation of integrated education in grades 1–3 of primary school in Poland, highlights the role and place of teacher preparation collegiums in preparing educators to solve this socio-pedagogical problem between the 90-th of the 20th and early 21st century. The purpose and tasks of training teacher candidates for integrated teaching in full-time vocational education institutions have been analyzed in accordance with the social requirements and challenges of the modern labor market. The expediency of teacher training in two specialties simultaneously has been revealed - the combination of the specialty of an integrated teacher with the specialties of a preschool teacher, a music teacher, foreign language teacher, and a speech therapist. It has been found out that this approach expands employability and increases the effectiveness of professional and pedagogical activities. The importance of psychological and pedagogical disciplines and field-based teaching practice for the formation of a teacher candidate's mastery in integrated teaching in grades 1–3 has been substantiated. It has been proved that teacher preparation collegiums have developed original concepts of education that are significantly different from the theoretical and philosophical model of university education, meet the requirements of the labor market and provide their graduates with prospects in professional and pedagogical activities in the field of integrated primary education.*

**Key words:** teacher training; integrated teaching; primary education in Poland; teacher preparation collegiums; educator training; psychological and pedagogical disciplines; field-based teaching practice

**Мотрук Надія Матвіївна**, викладачка психолого-педагогічних дисциплін, Педагогічний фаховий коледж, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

**Motruck Nadiia**, instructor of psychological and pedagogical disciplines, Teacher Training Vocational College, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

**E-mail:** [nadijamotruk@ukr.net](mailto:nadijamotruk@ukr.net)

**Актуальність проблеми.** Реформа освіти в Польщі була започаткована в 1999 р., триває й досі, і з кожним роком набуває все ширших масштабів і докорінних змін, оскільки ставить за мету забезпечити формування в учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, ключові компетенції Європейського Союзу. Йдеться про компетенції, що необхідні кожній людині для успішного життя в суспільстві, для самореалізації та особистісного розвитку, для вироблення активної громадянської позиції та життєдіяльності в неоднорічних реаліях сучасного соціуму. Основи їх закладаються вже у початковій школі (1–3 класи), яка з 1999/2000 навчального року працює за інтегрованою системою навчання. Тож цілком очевидно, що результативність цього процесу залежить передусім від учителя, його готовності формувати в молодших школярів навички читання, наукове мислення, вміння спілкуватися усною та письмовою рідною й іноземними мовами, застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, вчитися і працювати в команді. Цілком закономірно, що ці завдання зумовили зміни і в системі педагогічної освіти, яка покликана готувати вчителя, спроможного забезпечити інтегрований підхід у галузі початкової освіти. Актуальності ця проблема набуває ще й тому, що з 1 вересня 2017 року на таку форму навчання перейшли наступні класи – аж до восьмого включно.

Отже, перед системою професійної підготовки поставило питання, як ефективно підготувати майбутніх педагогів до якісного здійснення чергової реформи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Освітні реформи в початковій школі Польщі стали предметом наукових досліджень уже на початку нинішнього століття і перебувають у полі зору вчених дотепер, оскільки цей процес має перманентний характер. Різні його аспекти привернули увагу таких польських дослідників, як І. Адамак, І. Булахович, І. Боравська, К. Деник, К. Дурай-Новаківська, І. Копачинська, К. Крижко, А. Новак-Лаєвська, Р. Ольшанська, Г. Рура, М. Цацковська, Г. Чайковська-Кілянек та ін.

До вивчення проблем інтегрованого навчання в Польщі долучилися й українські науковці А. Василюк, С. Ільях, О. Іонова, Н. Мотрук, О. Попова, Н. Сінопальнікова, М. Скотна, С. Якименко.

Найґрунтовнішим на сьогоднішній день дослідженням проблем реформування освіти в Польщі та інтеграції початкового навчання в Польщі є монографія Т. Яніцької-Панек «Теорія і практика підготовки вчителів до ґрунтовно проаналізованої цілі освіти як компоненту навчально-виховної системи у співвідношенні з такими її компонентами, як: зміст, стратегії, методи, форми, засоби і функції та процес цілеспрямованої системної підготовки вчителя до їх досягнення.

**Мета статті:** розкрити нормативно-правові засади, зміст і форми діяльності та роль учительських колегіумів

в освітніх реформах початкової школи Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

**Викладення основних результатів.** Реформування початкової освіти в Польщі, зокрема впровадження інтегрованого навчання в 1–3 класах, що передбачало основною формою роботи дитини не класичний шкільний урок, а день її різнопланової активності, висунуло нові вимоги до професійної підготовки вчителів. Згідно з Розпорядженням МНОіС (MENiS) від 10 вересня 2002 року у справі детальних кваліфікацій, які вимагаються від учителя, і визначення шкіл і випадків, у яких можна працевлаштувати вчителів, що не мають вищої освіти або закінченого закладу освіти вчителів [4], зайняти посаду вчителя в дошкільних установах, початкових (основних) школах, ..., освітньо-виховних закладах, закладах, що забезпечують опіку і виховання учнів в навчальний період поза місцем постійного проживання, може особа, яка:

1. Має закінчену вищу освіту зі ступенем магістра у напрямку, який відповідає або є наближеним до предмета, якого навчає особа або видом реалізованих занять і має педагогічну підготовку або...

2. Володіє дипломом закінченої вищої освіти вищих професійних закладів у напрямку (спеціальності), який відповідає або є наближеним до предмета, якого навчає особа або видом реалізованих занять і має педагогічну підготовку або

3. Має диплом завершеної вищої освіти зі ступенем магістра з іншого напрямку, ніж предмет, якого викладає або вид занять, які проводить, або диплом про вищу професійну освіту в іншому напрямку (спеціальності), ніж предмет, який викладає або заняття, які проводить, та володіє педагогічною підготовкою і закінчила післядипломні курси або кваліфікаційний курс з області предмета, що навчає або виду занять, які проводить.

4. Має диплом закінчення закладу підготовки вчителів зі спеціальності, яка відповідає предмету, що навчає або виду занять, які проводить або має диплом

5. Закінчення закладу освіти вчителів у іншому напрямку, ніж предмет якому навчає або вид занять, які проводить, а також закінчила кваліфікаційний курс з області предмета, якому навчає або виду занять, які проводить [4].

Розпорядження МНО від 12 березня 2009 року дещо змінило формулювання кваліфікацій, якими повинна володіти особа, що претендує на посаду вчителя, зважаючи область кваліфікацій із напрямку до спеціальності. Так, у новому формулюванні, п.4 і п.5 набирає звучання:

п.4 Закінчила заклад освіти вчителів зі спеціальності, що відповідає предмету, якому навчає або виду занять, які проводить або

п.5. Закінчила заклад освіти вчителів з іншої спеціальності, ніж зазначена у п.2, а, окрім того, закінчила квалі-

фікаційний курс в області предмета, якому навчає, або занять, які проводить.

Окрім того, у Розпорядженні зазначається, що «кваліфікаціями для працевлаштування на посаді вчителя дошкільного виховання і вчителя початкової освіти в 1–3 класах базової школи також володіє особа, яка закінчила:

1. Навчання у ВНЗ з напрямку «Педагогіка» зі спеціальності, яка готує до праці з дітьми у дошкільному або ранньому шкільному віці, або

2. Заклад освіти вчителів зі спеціальності, яка готує до праці з дітьми у дошкільному або ранньому шкільному віці [6].

Отже, реформа, започаткована у 2002 році, однозначно визначила, що вчителем (у тому числі вчителем інтегрованого навчання) може бути тільки особа, яка має завершену вищу освіту або закінчила заклад освіти вчителів. Станом на 2013 рік структура професійної підготовки вчителів має двоступеневий характер.

Зазначимо, що на початку 90-х років ХХ століття у спектрі соціального замовлення щодо професійної підготовки вчителів раннього шкільного навчання в системі професійної освіти в Польщі з'явився новий тип навчально-виховних закладів – учительських колегіумів. Попри видиму новизну, колегіуми стали продовженням традицій підготовки вчителів у педагогічних ліцеях та – вчительських студіях.

Нормативно-правовою основою створення і функціонування вчительських колегіумів є ст. 77, п. 1., Закону про освіту Польщі, розпорядження Міністра національної освіти від 12 серпня 1997 року у справі закладів підготовки вчителів та розпорядження Міністра національної освіти від 9 серпня 1999 року у справі закладів підготовки вчителів.

Зокрема у ст. 77, п. 1. Закону про освіту, зазначається, що «з метою підготовки вчителів дошкільних закладів, базових шкіл, освітньо-виховних закладів, а також учителів іноземних мов можуть створюватись учительські колегіуми і вчительські колегіуми іноземних мов» [11].

Вищезазначене розпорядження дещо уточнює чинний на той час кваліфікаційний обсяг, зазначаючи, що колегіуми готують учителів дошкільних установ, базових шкіл, освітньо-виховних, опікунсько-виховних і ресоціалізаційних установ [7].

Аналіз історії професійної підготовки вчителів дає підстави стверджувати, що впровадження в систему середньої професійної освіти такого типу закладів стало своєрідною заміною вчительських студій, які функціонували у 70–80-ті роки ХХ століття і були повністю ліквідовані впродовж 1991–1994 років.

Від часу створення вчительських колегіумів були підпорядковані Міністерству національної освіти, яке, у

свою чергу, здійснює методичну і адміністративну підтримку загальної середньої та середньої професійної освіти.

У розпорядженні МНОП від 1997 року, з наступними змінами у 1999 році, зазначалось, що створення, керування, перетворення і ліквідацію колегіумів реалізують куратори освіти, діючі від імені воєводи. Однак для створення, а також для започаткування у колегіумі нової спеціальності або ж упровадження іншої, ніж денна форми навчання, необхідними є: висновок відповідного міністра до справ освіти і виховання, у випадку колегіуму, яким керує орган територіального самоврядування, або дозвіл відповідного міністра до справ освіти і виховання, у випадку колегіуму, яким керує інший орган або особа фізична.

У свою чергу колегіуми, що створюються та керуються органами територіального самоврядування є колегіумами публічними (державними), а колегіуми, що створені та керуються іншими особами – фізичними чи юридичними, є колегіумами непублічними (приватними). Варто, однак зазначити, що, як і у випадку інших освітніх інституцій, приватні колегіуми, що створені і функціонують відповідно до положень розпорядження, мають такі самі права, як і публічні (державні) колегіуми.

З метою забезпечення відповідної якості педагогічної теоретичної і практичної підготовки, розпорядженням від 1999 р. введено додаткову вимогу щодо створення та функціонування вчительських колегіумів, зокрема, § 5 п. 1 стверджував що, умовою створення колегіуму або ж уведення нової спеціальності чи форми навчання, іншої ніж денна, є забезпечення науково-дидактичної опіки вищої школи (ВНЗ), яка реалізує навчання на II рівні (магістр) у напрямках, що відповідають спеціальностям, яким навчають у колегіумі. Умовою організації навчання зі спеціальності на заочній чи вечірній формі є наявність у колегіумі денної форми цієї спеціальності.

Із метою виконання зазначеної вище умови, всі вчительські колегіуми, які функціонують у Польщі, опинилися під так званім «патронатом» вищих навчальних закладів.

Окремими нормативно-правовими актами, що регулюють діяльність учительських колегіумів та організацію навчального процесу у них, є Збірник Правил (Regulamin) і Статут.

Мета і завдання підготовки майбутніх педагогічних кадрів у вчительських колегіумах, як правило, визначається кожним окремим закладом і фіксується у статуті освітньої інституції. Так, метою навчання у Колегіумі в Бельську-Бялій є підготовка високо кваліфікованих учительських кадрів за спеціальностями, про які говориться у § 3 п. 2 і 3, з особливою увагою про збільшення шансів випускників на ринку праці.

Зокрема, метою колегіуму є:

а) навчання і підготовка слухачів до професії вчителя і педагога та підготовка вчителів у відповідності з правилами, зазначеними в окремих положеннях;

б) розвивання у студентів допитливості і прагнення пошуку, критичної, відкритої постави; виховання їх у дусі толерантності, поваги до істини, поваги переконань і прав інших осіб, патріотизму, демократії і відповідальності за долю суспільства і держави;

в) забезпечення належних умов для охорони здоров'я та догляду за фізичний розвиток слухачів;

г) створення для студентів оптимальних умов для навчання і розвитку власної особистості;

е) розвиток у слухачів мотивації до праці вчителя та зацікавлення процесами навчання і виховання [9].

Метою спеціальності, спрямованої на підготовку вчителів інтегрованого навчання, визначено підготовку висококваліфікованих компетентних кадрів, відповідно до сучасних тенденцій освіти – вчителів подвійної спеціальності, до роботи з дітьми в інтегрованій ранній шкільній освіті. Випусник колегіуму повинен бути готовий до того, щоб:

– забезпечити дітям опіку, виховання і навчання в атмосфері акцептації і безпеки;

– створювати умови, що дають можливість дитині досягнення «шкільної готовності»;

– бути провідником малої дитини у пізнанні і розумінні себе і світу;

– підтримувати самостійні дії дитини у набутті вмінь через діяльність;

– допомагати дитині знаходити своє місце в групі однокласників і суспільстві;

– вводити дитину у світ універсальних цінностей, таких як, наприклад: добро, істина і краса;

– реалізовувати консультативну функцію та підтримку виховної діяльності по відношенню до батьків [12].

Бажаючи підготувати педагогічні кадри відповідно до вимог і викликів сучасного ринку праці, вчительські колегіуми практикують навчання майбутнього вчителя за двома спеціальностями одночасно. Так, найпопулярнішою формулою в системі професійної освіти вчителя раннього шкільного навчання є поєднання спеціальності вчителя інтегрованого навчання зі спеціальністю вихователя дошкільної установи, рідше – вчителя музики, іноземних мов, логопеда.

У сфері основної спеціальності (вчитель інтегрованого навчання) головними завданнями професійної підготовки є:

– підготувати для навчання (проведення занять);

– забезпечити академічну підготовку для викладання дисципліни (проведення занять) за допомогою реалізації дисциплін, що відповідають предметам основним і за напрямком, передбаченим у стандартах освіти для дано-

го напрямку вищої освіти I рівня, визначеним у положеннях у справі стандартів навчання для окремих напрямків вищої освіти і рівнів освіти.

У межах додаткової спеціальності здійснюється підготовка до:

1) навчання другої дисципліни (проведення занять);

2) викладання дисципліни (проведення занять), у межах, необхідних для реалізації програмної основи дошкільної освіти та загальної середньої освіти в окремих типах шкіл, окресленої в положеннях у справі програмної основи дошкільного виховання та загальної середньої освіти в окремих типах шкіл [8].

Отже, випусник учительського колегіуму зі спеціальності рання шкільна і дошкільна педагогіка, має бути готовий до виховної і дидактичної праці у 1–3 класах інтегрованого навчання в загальних середніх школах та до реалізації опікунсько-виховної і дидактичної діяльності у закладах дошкільного виховання. Спеціальні предмети у поєднанні з педагогічною практикою дозволяють випусникам досягнути високого рівня професійної компетенції у галузі інтегрованого навчання і дошкільного виховання, знань і умінь у:

– сприянні гармонійному розвитку дитини;

– організації суспільного життя у віковій групі, відділі, класі, школі та локальному середовищі;

– співпраці з іншими вчителями та батьками;

– реалізації навчальних занять;

– розвитку пізнавальних інтересів і сприянні інтелектуальному розвитку дітей засобами вибору активних методів і технологій навчання – учіння та навчально-методичних посібників;

– дослідженні та оцінюванні досягнень дітей [2].

З огляду на кваліфікації та освітні ступені, які присуджуються випусникам учительських колегіумів, усі навчальні заклади цього типу у Польщі можна поділити на дві групи:

1. Вчительські колегіуми, які присуджують випусникам диплом про закінчення даного навчального закладу.

2. Вчительські колегіуми, які присуджують випусникам диплом про закінчення даного навчального закладу та надають випусникам ступінь ліценціата (бакалавра).

Диплом про закінчення вчительського колегіуму дає право працювати вчителем і вихователем у базовій школі, гімназії, опікунських, ресоціалізаційних і позанавчальних закладах, а також можливість складання екзамену на здобуття ступеня ліценціата у ВНЗ, який здійснює опіку над колегіумом. Після успішного складання екзамену, випусник зазвичай може продовжувати навчання на II рівні (магістр) у будь-якому ВНЗ Польщі [3].

Підготовка вчителів інтегрованого навчання у вчительському колегіумі триває не менше 3 років (6 семестрів).

Загальна кількість годин, призначених на вивчення академічних дисциплін, визначається програмною ра-

дою кожного окремого закладу з урахуванням стандартів освіти для даного напряму вищої освіти I рівня та мінімального годинного навантаження для дисциплін, що реалізуються в учительських колегіумах.

Аналіз офіційної документації вчительських колегіумів дозволяє ствердити, що розподіл дисциплін за групами предметів неоднорідний, і, як правило, залежить від рішення програмної ради кожного окремого навчального закладу. Так, у вчительському колегіумі в Радом'ю, що функціонує під опікою університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні, до групи загальних дисциплін спеціальності «Інтегроване раннє шкільне навчання і дошкільна освіта» відноситься група таких базових предметів, як: вибрані проблеми філософії, професійна етика, загальна психологія, психологія ходу життя, біологічні основи психічних процесів, загальна соціологія, вступ до педагогіки, сучасні педагогічні системи, іноземна мова, фізичне виховання, інформаційна технологія.

У свою чергу, вчительський колегіум у м. Велюні до групи базових дисциплін відносить: вибрані проблеми філософії, вступ до соціології, соціологія виховання, методи педагогічних досліджень, соціальні патології, професійна етика і фізичне виховання [1].

Другу частину групи загальних дисциплін становлять предмети за напрямом, наприклад: теоретичні основи навчання, теоретичні основи виховання, соціальна педагогіка, біомедичні основи розвитку і виховання, теоретичні основи ранньої шкільної педагогіки, рання шкільна педагогіка, теоретичні основи інтегрованого навчання, теоретичні основи знання про польську мову, теоретичні основи математики, теоретичні основи природознавства, дитяча література, полоністична освіта з методикою, математична освіта з методикою, середовищна освіта з методикою, музична освіта з методикою, художня освіта з методикою, фізична освіта з методикою, технічна освіта з методикою, комп'ютерні заняття з методикою, музичні заняття, педагогічна терапія, основи логопедії в дошкільній установі і 1–3 класах, основи освітнього проєктування в 1–3 класах. Також до групи дисциплін, які вивчаються у рамках здобуття основної спеціальності, можуть належать: конфлікти в шкільному класі, виховна психологія, клінічна психологія дитини, індивідуалізація процесу навчання, педагогічна діагностика і терапія тощо. Обов'язковим предметом у переліку дисциплін з основної спеціальності «Інтегроване навчання» є «Емісія голосу», на який повинно бути призначено не менше 30 годин.

Варто зазначити, що, з огляду на специфіку напряму, навчальні дисципліни, які відносяться до групи «Педагогічна підготовка», часто не виділяються в окрему групу, а внесені до переліку предметів базових і, частково, предметів основної спеціальності.

Тим не менше, в рамках педагогічної підготовки обов'язковими є дисципліни, які розглядають відповідну проблематику: психологія, педагогіка, предметна дидактика, а також педагогічна практика.

Варто зазначити, що специфіка професійної підготовки вчителя початкових класів у вчительських колегіумах Польщі полягає в акцентуванні уваги на практичну підготовку. Аналіз офіційної документації вчительських колегіумів дозволяє ствердити, що, незважаючи на присутність усіх форм навчальних занять (аналогічно як у випадку вищої освіти I ступеня), тобто лекцій, практичних занять і семінарів, у середньому на лекції припадає менш ніж 1/3 загального часу, призначеного на професійну підготовку.

Так, у вчительському колегіумі у м. Велюні загальна кількість навчальних годин упродовж одного циклу освіти денної форми навчання складає 2535 годин, з яких тільки 630 призначається на лекції, а, у свою чергу, 1905 годин – на практичні заняття; на заочній формі загальна кількість годин (1760) розподіляється таким чином: лекції – 435 год., практичні заняття – 1325 [1].

**Результати дослідження.** Отже, якість освіти, яку отримує випускник колегіуму, є істотно відмінною від тієї, яку здобуває випускник університету. У вчительських колегіумах теоретичне навчання доповнюється розбудованою програмою дворічної практики. Окрім того, в програмі професійної освіти передбачується набагато більше годин на формування дидактичних компетенцій, які становлять фундамент професії вчителя інтегрованого навчання. Курси дидактики і предметних методик, педагогіки та психології, а також освітнього права й емісії голосу становлять ядро освіти в колегіумах. Заняття часто ведуться викладачами, які дійсно навчали і далі навчають у школах і знають усе, про що говорять, із власної практики. Проведення заняття є майстерністю, якої не можна навчитися з лекції, що викладається особами, які ніколи не працювали у школі (а ними досить часто є теоретично висококваліфіковані викладачі університетів). Студенти дізнаються від останніх багато захоплюючих речей про теорію інтегрованого навчання, але не отримують жодної інформації, як зосередити на собі увагу сорока балакучих учнів і навчити їх мислити, не підглядаючи у підручник.

Учительські колегіуми за своєю ідеєю на момент створення повинні були стати перехідним і тимчасовим засобом розв'язання проблеми підготовки педагогічних кадрів для системи інтегрованого навчання. Однак, як буває у таких випадках, такі тимчасові дії стають досить тривалими.

Отже, колегіуми вписались на тривалий час у систему вищої освіти Польщі і заповнили існуючий пробіл у професійній освіті вчителів. Упродовж двох десятиліть свого існування вони досягнули величезний дидактичний і нау-

ковий доробок: опрацювали оригінальну концепцію освіти, що суттєво відрізняється від теоретично-філософської моделі університетської освіти, досконало відповідає вимогам ринку праці й забезпечує своїм випускникам усебічну й адекватну підготовку до виконання завдань, які чекають на них у щоденній роботі в школі.

Однак, на жаль, учительські колегіями в 2015 році припинили свою діяльність, не зважаючи на високу якість професійної підготовки і те, що насправді є важливою і потрібною альтернативою для теоретичної вищої освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** Вважаємо, що досвід у галузі підготовки педагогічних кадрів для інтегрованого навчання в 1–3 класах початкової школи Польщі, накопичений учительськими колегіями, та діяльність їх випускників заслуговують ґрунтовнішого вивчення і практичного використання в системі професійної підготовки майбутніх учителів як у Польщі, так і в Україні.



#### Список використаних джерел

1. Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna. Kolegium Nauczycielskie w Wieluniu. Retrieved from <http://www.kn.wielun.pl/specjalnoci/ewip>
2. Kierunki kształcenia. Kolegium Nauczycielskie w Radomiu. Retrieved from <http://www.kn.radom.pl/index.php?parent=kierunki>
3. Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu. Retrieved from [http://kolegiumbytom.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10&Itemid=13](http://kolegiumbytom.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13)
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz. U. z dnia 23 września 2002 r.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli. Dz.U. 1999, nr. 67, poz. 755.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1997 r. w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli. Dz.U. z 1997, nr 104, poz. 664.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych. DZ.U. 2006, nr 128, poz. 897.
9. Statut Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej. Retrieved from <http://kn.edu.pl/content/view/71/101/>.
10. Turkowska E. Wyższe szkoły zawodowe są konieczne! Przypadek kolegiów nauczycielskich – list. Retrieved from [http://wyborcza.pl/1,95892,7186095,Wyzsze\\_szkoly\\_zawodowe\\_sa\\_konieczne\\_\\_Przypadek\\_kolegiow.html#ixzz2rM7yPzE8](http://wyborcza.pl/1,95892,7186095,Wyzsze_szkoly_zawodowe_sa_konieczne__Przypadek_kolegiow.html#ixzz2rM7yPzE8)
11. Zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli [w]: USTAWA o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. 1991. Nr 95. poz. 425.
12. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja przedszkolna. Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej. Retrieved from <http://kn.edu.pl/content/view/590/149/>.

*Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 10.09.2020*





## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

- A** *Висвітлено теоретичні основи управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти як проблема в педагогічній теорії та освітній практиці. Проаналізовано понятійний тезаурус проблеми управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. Встановлено, що нині цифрова компетентність як складник професійної педагогічної компетентності, в тому числі керівників закладів загальної середньої освіти, обґрунтована в стандарті ЮНЕСКО «ІКТ компетентності ЮНЕСКО для педагогів» («UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. VERSION 3» (ICT CFT)), розробленому в 2018 році. Даний документ надає повний набір компетенцій, які педагогам необхідно інтегрувати в свою професійну практику, щоб сприяти досягненню учнями цілей навчальної програми. Окреслено завдання підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації директорів закладів загальної середньої освіти у сфері розвитку цифрової компетентності.*

*У документі ЮНЕСКО термін «компетенція» описує функціонал педагога, а «компетентність» – здатність педагогів виконувати відповідні функції. Проаналізовано вітчизняні реалії та міжнародний досвід розвитку цифрової компетентності педагогів і керівників закладів загальної середньої освіти. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку цифрової компетентності педагогів і керівників шкіл дав змогу встановити, що європейська система освіти нині характеризується інтенсивною цифровізацією. Тому освітня політика європейських країн спрямована на забезпечення комфортних умов для підвищення кваліфікації вчителів та управлінців на макро-, мезо- і мікрорівнях. Висвітлено актуальність і можливості інновації й технологізації процесу управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** цифрова компетентність; цифровізація; керівники закладів загальної середньої освіти; технологізація; цифрові технології

- S** *Bodome Garret. Theoretical bases of managing the development of digital competence of general secondary education leaders as a problem of pedagogical theory and education.*

*The article highlights the theoretical foundations of managing the development of digital competencies of heads of educational institutions as a problem of pedagogical theory and pedagogical practice. The conceptual thesaurus of the problem of managing the development of digital competencies of heads of educational institutions is analyzed. It has been established that today digital competence as a component of professional pedagogical competence, including for heads of educational institutions, is justified in the UNESCO Competence Framework in the field of ICT for teachers. VERSION 3 (ICT CFT), developed in 2018. This document provides a comprehensive set of competencies that educators must integrate into their professional practice to help students achieve curriculum goals. The tasks of training, retraining and advanced training of heads of general education institutions are designated for the development of digital competencies.*

*In the UNESCO document, the term “competence” describes the functionality of a teacher, and “competence” refers to the ability of teachers to perform the corresponding function. Domestic realities and international experience in the development of digital competence of teachers and heads of general secondary education are analyzed.*

*Analysis of foreign experience in the development of digital competencies of teachers and school principals made it possible to establish that the European education system is currently characterized by intensive digitalization. Therefore, the educational policy of European countries is aimed at providing comfortable conditions for the professional development of teachers and managers at the macro - meso - and micro levels. The relevance and possibilities of innovation and technologization of the process of managing the development of digital competencies of heads of general secondary education are emphasized.*

**Key words:** digital competence; digitalization; heads of educational institutions; technologization; digital technologies

**Бодом Гаррет**, аспірант відділу економіки та управління загальною середньою освітою, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Президент ТОВ «Бі-Зі АЛЬФА», Україна. Громадянин США

**Bodome Garret**, Postgraduate student of the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, President of BZ Alpha, LLC, Ukraine. Citizen of USA

*E-mail: gbodome68@gmail.com*

**Вступ.** Стрімкі зміни – головна риса сучасного світу. Розвиток системи вітчизняної загальної середньої освіти з року в рік висуває нові вимоги до менеджменту та менеджерів освітніх систем. Сутність таких вимог можна звести до формулювання відповідності основним тенденціям і трендам освіти як умові ефективного розвитку в рамках глобальних і регіональних змін. Однією із сучасних трансформацій загальної середньої освіти є впровадження реформи Нової української школи, в якій передбачено реформування загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Водночас, Концепція Нової української школи [5] визначає 10 ключових компетентностей (зміст яких потребує особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя), до складу яких віднесена й інформаційно-цифрова компетентність, що передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, оброблення, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Це диктує необхідність тотального впровадження цифрових технологій у роботу закладів загальної середньої освіти. Визначну роль у цьому процесі відіграють керівники шкіл. Щоб сприяти цифровізації освітнього процесу у школах, директори закладів загальної середньої освіти повинні володіти розвиненими вміннями впровадження сучасних ІКТ в управлінський та освітній процеси. Це актуалізує проблему розроблення методичних основ управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз попередніх публікацій** дав змогу встановити, що проблема формування та розвитку цифрової компетентності педагогів і керівників шкіл постійно перебуває в полі наукової уваги сучасних дослідників. Зокрема, конкретизовано критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності педагогів [1]. Простежено генезу розвитку цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти [7]. Виявлено тенденції розвитку цифрової компетентності в європейському баченні [11] у системі освіти Великої Британії [8] та особливості підготовки менеджерів е-навчання на основі компетентнісного підходу [9]. Примітно, що Н. Морзе розробив модель ІКТ компетентності вчителів [10]. У межах дослідження важливим є той факт, що нині дослідниками виявлено можливості інноваційного розвитку засобів і технологій систем відкритої освіти [2] та визначено проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації

освіти [3] на основі врахування вимог Нової Української школи як базового стандарту професійної діяльності керівника [5]. Проте проблема виокремлення теоретичних засад управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти не стала предметом наукових пошуків сучасних дослідників, що сприяло визначенню мети статті.

**Метою статті** є окреслення теоретичних основ розвитку цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти

**Викладення основного матеріалу.** Запорукою успіху Нової української школи є наскрізне застосування цифрових технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти. Тому проблема підготовки та перепідготовки «нового» керівника школи, насамперед, передбачає озброєння управлінців компетентностями, що дозволять йому системно використовувати ІКТ у професійній діяльності. Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є апелювання до дотримання методологічних основ компетентнісного підходу.

Саме на компетентнісному підході, під яким розуміється спрямованість освіти на розвиток особистості керівників «шляхом формування низки компетенцій засобами вирішення професійних завдань, що базуються на імplementації інноваційних цифрових технологій [9], ґрунтуються нові освітні стандарти у вітчизняній загальній середній школі.

Так, Г. Канофоцька, досліджуючи дискусії українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, зазначає, що він є «одним із головних принципів проектування професійних освітніх програм, які сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців з управління в сучасних умовах» [6]. Анонсований підхід накладає свій формат на уявлення про цілі й результати управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. З метою тлумачення специфіки використання названого підходу в контексті дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати наукові доробки, де розкривається питання його сутності.

У більшості з проаналізованих нами літературних джерел компетентнісний підхід передбачає формування досвіду керівників щодо вирішення життєвих проблем, виконання соціальних ролей, при цьому в якості результату освіти розглядається не сума засвоєних знань, а здатність управлінця діяти в конкретних життєвих ситуаціях. Із запровадженням ідей Болонського процесу в освіту України дослідники акцентують увагу на висвітленні питань імplementації європейської концепції [11], європейської

довідкової системи як інструменту впровадження компетентнісного підходу в освіту країн членів ЄС [11]. У процесі гострих дискусій поступово виробилися спільні позиції щодо категоріального апарату, класифікації компетенцій, дидактичних і методичних аспектів його реалізації в освітній практиці. Базовими категоріями визначено поняття «компетенція» і «компетентність» [11]. Розглянемо детальніше їхнє змістове наповнення.

Так, в Енциклопедії освіти термін «компетенції» трактується як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. У нашому дослідженні враховувалась наукова позиція М. Антонченка який, аналізуючи існуючі доробки щодо розмежування та тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», резюмував і узагальнював різні розуміння цих термінів:

а) компетентність є певною загальною характеристикою особи, яка складається з окремих компетенцій; компетентність виступає як загальна характеристика, а компетенції – частинами, складниками цілого (компетентності);

б) компетентність є інтегральною характеристикою особи й містить диференціальні компетентності;

в) компетентність і компетенція використовуються для позначення різних груп особистісних якостей, наприклад, за цільовими критеріями відповідно «студент (учень) має знати» та «студент (учень) має вміти робити» [1].

Що ж стосується цифрової компетентності, то нині немає єдиного трактування змісту, сутності та структури цього феномена. За словами Л. Карташової [7], цифрова компетентність педагога передбачає його здатність та вміння систематично, логічно та системно використовувати електронні освітні ресурси (далі – ЕОР), що розкриває доступ до застосування та розроблення сучасних креативних цифровоорієнтованих педагогічних технологій. Завдяки резервам, які забезпечуються впровадженням ЕОР в освітній процес, система освіти змінює авторитарну педагогіку гуманістичною, де створюються можливості для врахування й розвитку особливостей кожного педагога як особистості зі своїми персональними потребами й якостями. Такі підходи в педагогіці забезпечують педагогам право на унікальність, самобутність, мобільність і конкурентоздатність.

У країнах зарубіжжя цифрова компетентність тлумачиться як здатність використовувати цифрові медіа й ЕОР, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа-контенту, а також якість, що вказує на рівень кваліфікації практичних використання ЕОР. Відповідно до цього українським ученим В. Биковим сформульовано визначення цього терміну: «цифрова компетентність – це знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій і здатність їх застосування в професійній діяльності» [2].

Таке визначення є співзвучним із терміном, окресленим Службою науки та знань Європейської Комісії Наукового центру ЄС, відповідно до якого цифрову компетентність

убачають у свідомому та критичному використанні технологій цифрового суспільства в роботі, вільному часі та спілкуванні [12].

Відзначимо, що у 2018 р. європейською спільнотою було розроблено рамку цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu), яка розроблена на основі концептуальної моделі та яка є науково обґрунтованою структурою, що детально описує компетентність учителя у цифрових технологіях. Дана рамка спрямована на вчителів і викладачів на всіх рівнях освіти від раннього дитинства до вищої освіти та освіти для дорослих, включаючи загальну та професійну освіту та навчання, освіту з особливими потребами та контексти неформального навчання. DigCompEdu детально описує 22 компетентності, організовані в шести сферах. Основна увага зосереджена не на технічних навичках, а на деталізацію того, як цифрові технології можуть бути використані для розвинення та використання інновацій у сфері освіти та навчання. Рамка DigCompEdu сприяє нещодавно ухваленій Європейською Комісією програмі підготовки кадрів для Європи у межах програми «Європа 2020». Ядро структури DigCompEdu визначається в межах сфер 2–5. Разом ці сфери пояснюють сутність цифрової педагогічної компетентності педагогів, тобто педагогам із цифровою компетентністю необхідно розвивати ефективні, інклюзивні та інноваційні стратегії викладання та навчання.

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку цифрової компетентності педагогів і керівників шкіл дав змогу встановити, що європейська система освіти нині характеризується інтенсивною цифровізацією. Тому освітня політика європейських країн спрямована на забезпечення комфортних умов для підвищення кваліфікації вчителів та управлінців на макро-, мезо- і мікрорівнях.

Деякі іншими є українські реалії. Нині відсутні інтернет-ресурси для керівників закладів загальної освіти, що сприяли б розвитку цифрової компетентності дистанційно, тобто на основі застосування медіа-технологій дистанційної освіти. Тоді як сучасний стан розвитку інформаційно-комунікативних технологій надає таку можливість, створюючи небачений динамізм розвитку суспільства, ретранслює реальні передумови для формування цифрової медіа-дистанційної системи підвищення кваліфікації керівників шкіл у напрямі опанування сучасними цифровими технологіями. У зв'язку з цим розвиваються нові технології навчання, в тому числі й дистанційного, які в сукупності з іншими чинниками сприяють виникненню і широкому розповсюдженню нової форми професійної підготовки – дистанційної освіти. Це актуалізує необхідність інноватизації й технологізації процесу управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти з метою вирішення низки завдань підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації директорів шкіл, а саме:

– застосування ЦІКТ та інноваційних педагогічних методів;

– розроблення навчальних планів, програм і навчально-методичних матеріалів нового типу, що відповідають вимогам Глобального суспільства знань;

– створення професійних мереж й освітніх спільнот для консолідації досвіду та педагогічних практик, а також забезпечення відповідних організаційно-підготовчих заходів для досягнення доступності всіх керівників шкіл до сучасних методичних розробок.

**Висновки.** Сучасна освітня реальність функціонування закладів загальної середньої освіти характеризується стрімкою інформатизацією і глобалізацією. Інформаційно-комунікаційні технології визнані в усьому світі ключовими технологіями XXI століття. У цих реаліях завданням керівників шкіл є впровадження цифрових інновацій інформаційного суспільства в управлінський та освітній аспекти діяльності шкіл. Це передбачає досконале володіння керівниками закладів загальної середньої освіти сучасними цифровими технологіями, що відбивається у цифрових компетентностях. Теоретичними основами процесу управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти вважатимемо: методологічне підґрунтя компетентнісного підходу; ключові положення стандарту ЮНЕСКО «ІКТ компетентності ЮНЕСКО для педагогів» і вітчизняних нормативно-правових актів у сфері регулювання освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти; зарубіжний досвід формування та розвитку цифрової компетентності педагогів; дидактичні принципи цифрової медіа-дистанційної педагогіки як системи підвищення кваліфікації керівників шкіл у напрямі опанування сучасними цифровими технологіями.

**Перспективи подальших наукових розвідок** убачаємо в обґрунтуванні організаційно-методичних умов розвитку управління розвитком цифрової компетентності керівників закладів загальної середньої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Антонченко М. О. Критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності педагогів. *Інформаційно-цифрова компетентність педагога: теорія і практика* : зб. наук. праць / за заг. ред. Л. Г. Петрової. Суми : Мрія, 2019. Вип. 2. С. 4–10.
2. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 32–40.
3. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*. 2017. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>. (дата звернення: 20.08 2020).
4. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8, № 2. С. 35–44.
5. Калініна Л. М., Онаць О. М. Нова Українська школа: базовий стандарт професійної діяльності керівника. Директор школи. 2018. № 21–22 (837–838). С. 25–31.
6. Канафотська Г. Нова модель управління школою в контексті менеджменту творчості. *Директор школи*. 2012. № 14 (686). С. 4–10.
7. Карташова Л. А., Пліш І. В., Бахмат Н. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423> (дата звернення: 20.08 2020).
8. Малицька Ірина. Тенденції розвитку цифрової компетентності у системі освіти Великої Британії. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи* : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару, (м. Київ, 28 лютого 2018). Київ : Інститут інформаційних технологій засобів навчання НАПН України, 2018. С. 54–58.

9. Морзе Н. Підготовка менеджерів е-навчання: компетентнісний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, №4. С. 220–238.
10. Морзе Н. В. Модель ІКТ компетентності вчителів. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 10 (6). С. 4–9.
11. Овчарук Оксана. До питання розвитку цифрової компетентності вчителя у європейському баченні. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи* : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару, (м. Київ, 28 лютого 2018). Київ : Інститут інформаційних технологій засобів навчання НАПН України, 2018. С. 64–66.
12. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, (Switzerland, 27–30 March, 1996). Secondary Education for Europe. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Strsburg, 1997. 53 p.
13. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. – 2017. URL: <https://www.ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu.pdf>. (дата звернення: 22.08.2020)

#### References

1. Antonchenko, M. O. (2019). Kryterii sformovanosti informatsiino-tyfrovoi kompetentnosti pedahohiv [Criteria for the formation of information and digital competence of teachers]. In L. H. Petrova (Ed). *Informatsiino-tyfrova kompetentnist pedahoha: teoriia i praktyka [Information and digital competence of the teacher: theory and practice]*: zbirnyk naukovykh prats (Is. 2, pp. 4-10). Sumy: Mriia [in Ukrainian].
2. Bykov, V. Yu. (2012). Innovatsiinyi rozvytok zasobiv i tekhnologii system vidkrytoi osvity [Innovative development of means and technologies of open education systems]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]*, 29, 32-40 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2017). Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and tasks of the modern stage of informatization of education]. *Instytut informatsiinykh tekhnologii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy [Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].
4. Kalinina, L. M. (2005). Informatsiini protsesy v upravlinskii diialnosti kerivnyka zakladu: sutnist, spetsyfika ta kharakterni oznaky [Information processes in the management activities of the head of the institution: the essence, specifics and characteristics]. *Osvita i upravlinnia [Education and management]*, 8, 2, 35-44.
5. Kalinina, L. M., & Onats, O. M. (2018). Nova Ukrainaska shkola: bazovyi standart profesinoini diialnosti kerivnyka [New Ukrainian school: the basic standard of professional activity of the head]. *Dyktor shkoly [School Director]*, 21-22 (837–838), 25-31 [in Ukrainian].
6. Kanafotska, H. (2012). Nova model upravlinnia shkoloiu v konteksti menedzhmentu tvorchosti [A new model of school management in the context of creativity management]. *Dyktor shkoly [School Director]*, 14 (686), 4-10 [in Ukrainian].
7. Kartashova, L. A., Plish, I. V., & Bakmat, N. V. (2018). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahoha v informatsiino-osvitnomu seredovyshchi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Development of digital competence of a teacher in the information and educational environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 68, 6. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423> [in Ukrainian].
8. Malytska, Iryna. (2018). Tendentsii rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti u systemi osvity Velykoi Brytanii [Trends in the development of digital competence in the UK education system]. In *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian school]*: zb. tez dop. vseukr. nauk.-prakt. Seminaru (pp. 54-58). Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnologii zasobiv navchannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Morze, N. (2017). Pidhotovka menedzheriv e-navchannia: kompetentnisnyi pidkhid [Training of e-learning managers: a competency approach]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 60, 4, 220-238 [in Ukrainian].
10. Morze, N. V. (2016). Model IKT kompetentnosti vchyteliv [ICT model of teacher competence]. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 10 (6), 4-9 [in Ukrainian].
11. Ovcharuk, Oksana. (2018). Do pytannia rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia u yevropeiskomu bachenni [On the development of digital competence of teachers in the European vision]. In *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian school]*: zb. tez dop. vseukr. nauk.-prakt. Seminaru (pp. 64-66). Kyiv: Instytut informatsiinykh tekhnologii zasobiv navchannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
12. Hutmacher, W. (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, (Switzerland, 27–30 March, 1996)*. Secondary Education for Europe. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Strsburg.
13. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. 2017. Retrieved from <https://www.ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu.pdf>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.09.2020



## ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

**A** Проаналізовано проблему управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня в педагогічній теорії та освітній практиці. Здійснено дефінітивний аналіз категорій «компетентність», «науково-методична компетентність», «науково-методична компетентність учителів початкової школи». Встановлено, що реформування загальної середньої освіти призвело до істотних змін в управлінні розвитком закладів освіти, зокрема до виокремлення проблеми управління розвитком науково-методичної компетенції вчителів закладів освіти I ступеня зі всієї сукупності наявних як пріоритетної. Міждисциплінарний характер досліджуваної проблеми зумовив необхідність визначення й обґрунтування наукових підходів із урахування їх конструктивних можливостей.

Методологічним обґрунтуванням проблеми управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів початкової школи на міждисциплінарному рівні слугує сукупність принципів, категорій, методів і прийомів соціальних наук. Резюмовано, що реформа загальної середньої освіти є тим каталізатором, який спонукає суб'єктів управління закладів освіти I ступеня оптимізувати діяльність внутрішньошкільної методичної роботи щодо розвитку науково-методичної компетентності вчителів. Особливе місце в процесі управління науково-методичною компетентністю вчителів початкової освіти відводиться практичній педагогічній діяльності в ході безпосереднього включення їх у виконання професійних функцій.

Узагальнення досвіду роботи закладів освіти I ступеня дало можливість з'ясувати, що розвиток науково-методичної компетентності вчителів початкової школи забезпечується, насамперед, шляхом ефективної, цілеспрямованої організації внутрішньошкільної роботи. Методична служба закладів освіти I ступеня має створювати умови для вчителів не лише для реалізації готових навчальних програм, а й брати активну участь у їх розробленні та експериментальній перевірці, інноваційних та авторських підходів до здійснення освітнього процесу, всебічно стимулюючи розвиток потенціалу, спрямованого на вдосконалення особистісних і професійних якостей.

**Ключові слова:** компетентність; Нова українська школа; науково-методична компетентність; вчителі закладу освіти I ступеня; методична служба

**S** **Zolochavska Olga. Managing the problem of scientific and methodological competence of teachers of educational institutions of the first degree of pedagogical theory and educational practice.**

The article analyzes the problem of managing the development of scientific and methodological competence of teachers of educational institutions of the first degree in pedagogical theory and pedagogical practice, gives the final analysis of the categories «competence», «scientific and methodological competence», «scientific competence» and «methodological competence of primary school teachers». It has been established that the reform of general secondary education has led to significant changes in the management of educational institutions, in particular, to the allocation of the problem of managing the development of scientific and methodological competence of teachers of educational institutions of the first level. The interdisciplinary nature of the research will lead to problems of determining the need and justifying scientific approaches, taking into account their constructive capabilities.

The methodological substantiation of the problem of managing the development of scientific and methodological competence of primary school teachers at the interdisciplinary level is a set of principles, categories, methods and techniques of the social sciences. It is generalized that the reform of general secondary education is a catalyst that encourages the subjects of management of educational institutions of the first stage to optimize the activities of in-school methodological work to develop the scientific and methodological competence of teachers. A special place in the management of the scientific and methodological competence of primary school teachers is given to practical pedagogical activity in the process of their direct inclusion in the performance of professional functions.

Generalization of the experience of educational institutions of the first degree made it possible to find out that the development of the scientific and methodological competence of teachers of educational institutions of the first degree is ensured, first of all, by the effective, purposeful organization of teaching, the purpose of the school. The methodological service of level 1 educational institutions should create conditions for primary school teachers not only for the implementation of ready-made curricula, but also for active participation in their development and experimental testing, innovative and author's approaches to the educational process in full, stimulating the development of potential for improvement and personal and professional qualities.

**Key words:** competence; new Ukrainian school; scientific and methodological competence; teachers of an educational institution of the 1st degree; methodical service

**Золочевська Ольга Федорівна**, аспірантка відділу економіки та управління загальною середньою освітою, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Генеральна директорка ТОВ «Бі-Зі АЛЬФА», Україна

**Zolochavska Olga**, Postgraduate student of the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, General Manager BZ Alpha, LLC, Ukraine

*E-mail: Proektalpha@gmail.com*

**Вступ.** Першочерговим завданням й одночасно умовою модернізації початкової освіти України є підвищення професіоналізму педагогів. Це обумовлено інтенсивним зростанням наукового знання і високими темпами соціально економічних змін, соціокультурною динамікою, протиріччями соціокультурного середовища, девальвацією багатьох цінностей. Сучасна філософія освіти вважає, що майбутній стан і розвиток цивілізації залежить від того, якими знаннями, якостями і здібностями буде володіти людина, яка отримує освіту. Це вимагає високого рівня професіоналізму фахівців освітньої сфери та підвищення ефективності їхньої професійної діяльності. Особливо гостро ця проблема актуалізується у розрізі створення та імплементації в освітню практику інноваційних науково-методичних розробок. Адже впровадження Концепції Нової української школи в сферу початкової освіти ознаменувало перехід до нових методів і форм навчання молодших школярів. У таких умовах учителі закладів освіти першого ступеня повинні володіти розвиненою науково-методичною компетентністю для забезпечення ефективного функціонування освітнього процесу в умовах реформації. Однак нині відсутні методичні розробки для ефективного управління процесом розвитку науково-методичної компетентності вчителів початкової школи.

**Аналіз попередніх публікацій.** Проблема вдосконалення професійної майстерності педагогів молодших класів завжди перебуває в центрі наукових дискусій провідних дослідників сучасності. Різні аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення у працях таких учених: В. Адольфа, Ю. Алферова, Ш. Амонашвілі, І. Беха, Н. Бібік, М. Бурди, О. Виговської, С. Гончаренка, Л. Іванової, І. Зязюна, В. Мадзігона, Л. Мітіної, О. Пехоти, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської: зокрема професійної компетентності вчителя (Т. Добудько, А. Маркова, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.).

Ведучи мову про питання розвитку науково-методичної компетентності вчителів початкової освіти відзначимо відсутність цілеспрямованих досліджень окресленої проблеми. Однак знаходимо низку напрацювань, що висвітлюють різноманітні сторони професійного зростання педагогів. Зокрема, Б. Андрієвський вивчав особливості професійно-наукової підготовки майбутнього вчителя початкових класів [1]. О. Бігич конкретизував теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи [2]. Важливим у контексті нашого дослідження є наукові доробки, що стосуються обґрунтування сутності методичної компетентності як мети та результату підготовки вчителя початкових класів [4]; конкретизації структури професійно-методичної

компетентності педагогів [6]; специфіки організації науково-методичної роботи в школах сільської місцевості [6]; особливостей підготовки майбутніх учителів до методичної творчості [8] на основі виокремлення теоретичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти [9] та розвитку методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [12].

За свідченням Н. Білик, О. Бабаєвої, нині затребуваними для роботи в початковій школі є фахівці, що обізнані з віковою психологією учнів, володіють іноземною мовою, музичним інструментом, інформаційно-комунікаційними технологіями, дотримуються технологічної дисципліни.

Отже, існує потреба у підготовці вчителів початкових класів за такими спеціальностями: учитель початкових класів та музичного мистецтва; учитель початкових класів та інформатики; учитель початкових класів та іноземної мови; учитель початкових класів та образотворчого мистецтва; учитель початкових класів та соціальний педагог; учитель початкових класів та шкільний психолог та ін. За зазначеними напрямками підготовки вчителів початкових класів потребує змін і система підвищення кваліфікації. Вона має забезпечувати вільний вибір напрямку відповідно до запитів кожного окремого педагога [3, с. 10].

Разом з тим аналіз наукової літератури вказує на недостатню вивченість проблеми розвитку науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня. Проте, в низці сучасних нормативно-правових актів простежується декларування доцільності організації системи науково-методичної роботи педагогів початкової школи. Зокрема мова йде про Концепцію Нової української школи (2016 р.) [5; 10], Закон України «Про повну середню загальну освіту» (2020 р.).

У світлі сказаного **метою статті** є виокремлення методологічно-концептуальних основ розвитку науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня.

**Викладення основного матеріалу.** У наукових колах будь-яке дослідження розпочинається з виокремлення його концептуально-методологічних засад. Тому, не порушуючи логіку здійснення дослідницької роботи, нами було здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з проблеми дослідження, яке дало змогу сформулювати низку *концептуальних положень* щодо управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти I ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи.

Відзначимо, що методологічним обґрунтуванням проблеми управління розвитком науково-методичної компе-

тентності вчителів закладів освіти I ступеня на міждисциплінарному рівні слугує сукупність принципів, категорій, методів і прийомів соціальних наук. Це комплексність розгляду об'єкта дослідження, застосування математичних методів і підходів, які забезпечують використання сучасних наукових знань. Соціальна обумовленість, наявність складних і багаторівневих зв'язків, детермінованість та ієрархічна підпорядкованість компонентів освіти вимагає розгляду педагогічних явищ і процесів із позицій *системності*, яка передбачає:

- науковий аналіз структури і внутрішньої логіки розвитку і рушійних сил, що забезпечують цілісність системи;
- виокремлення й оцінювання впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, об'єктивних умов, обставин на її розвиток і вдосконалення.

Використання положень і висновків інших наук дозволить досконаліше розглядати досліджуваний феномен у системі наукових знань та обґрунтовано обирати ту сукупність загальнонаукових і конкретно наукових теоретико-методологічних підходів, які дають змогу теоретично вивіряти шляхи емпіричного дослідження, сприяють підвищенню ефективності підготовки педагогічних кадрів, становлення і розвитку їхнього професіоналізму.

Досягнення мети управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів початкової школи вимагає кваліфікованого використання наукових підходів до організації цього процесу в системі методичної роботи шляхом урахування об'єктивних закономірностей цього процесу.

У методології терміном «підхід» означено один із типів норм діяльності, що співвідноситься з поняттями «вибір» або «обмеження». У загальному вигляді науковий підхід розглядається, як теоретична логічна основа розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання об'єкта (у вигляді теорії, структури, моделі, тези, ідеї, гіпотези); структурованість способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї чи принципу; ознака чи сукупність ознак якості здійснення діяльності, її якісної характеристики [1, с. 115–123]. У першому визначенні поняття «підхід» узгоджується з поняттями «принцип», «позиція», «ідея», у другому – з поняттями «метод», «методика», у третьому – з поняттями «якість», «особливість». Основоположним у нашому дослідженні вважаємо компетентнісний підхід.

У дослідженні *компетентнісний підхід* використовувався в процесі аналізу змістової й процесуальної складників управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти I ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи з урахуванням його специфіки, відображення особливостей розвитку науково-методичної компетентності вчителів у системі внутрішньошкільної методичної роботи в усіх формах її вираження в педагогічній діяльності та рівня прояву в особистісних якостях.

Сепаруючи сутність ключових компетенцій у контекст нашого дослідження, основні положення їхнього змісту було конкретизовано так:

– соціальні компетенції, серед яких – здатність брати на себе відповідальність за результати педагогічної діяльності;

– компетенції, пов'язані з життям в інформаційному суспільстві;

– компетенції, що відносяться до володіння педагогічно ефективною комунікацією;

– компетенції, пов'язані з реформацією початкової освіти;

– здатність учитися протягом життя, як основа неперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

У загальному розумінні *компетентності* (з лат. – *competentia*) – це коло питань, у яких людина добре обізнана, включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів дій, досвіду, здібностей) для ефективної діяльності у певній сфері. Під *компетенцією дослідники розуміють певну відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки педагога. А компетентність* включає особистісне ставлення людини до предмету діяльності; це особистісна якість (характеристика), яка з'явилася у процесі навчання.

У межах дослідження науково-методичну компетентність педагогів закладів освіти першого ступеня розумітимемо як інтегральну якість особистості вчителя початкових класів, що дозволяє цілісно реалізувати систему мотиваційно-ціннісного ставлення до методики побудови та організації педагогічного процесу початкової школи (як об'єкта його професійної діяльності) на основі використання методів наукового пізнання.

Продовжуючи, відзначимо, що важливим етапом здійснення теоретико-методологічного аналізу проблеми управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів початкової школи є вивчення нормативної управлінської методології з використанням комплексного підходу. Комплексність – це об'єктивна властивість сучасної науки і галузевого управління зокрема. Її розвитку сприяють такі внутрішньонаукові процеси, що забезпечують єдність їхнього взаємозв'язку, взаємодії, взаємозумовленості.

Комплексний підхід до вирішення проблеми дослідження визначає єдність управлінських функцій. За потреби дає можливість виділити в його характеристиці функцію управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти I ступеня і розробити узагальнену модель класифікації видозмінених функцій. У процесі її обґрунтування вчені і практики можуть використати такі принципи класифікації функцій, як:

- основний управлінський (за умови реалізації цього принципу функції виділяються за часовою ознакою як етапи процесу управління із виокремленням так званого «попереднього» управління цілепокладання, прогнозування, планування); оперативного управління – організація, координація, розпорядження, мотивація; контроль – облік, аналіз коригування;

– специфічний управлінський (за умови реалізації цього принципу виділяються функції, що виконують суб'єкти управління різних рівнів державні органи, громадські організації –, або функції, що пов'язані з управлінням кадрами, заробітною платою тощо);

– технологічний управлінський (за умови реалізації цього принципу функції виділяються на основі зібраної інформації, аналізу, прийняття рішень тощо).

Використання комплексного підходу в процесі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження засвідчило, що від управління освіти, як науки, практики очікують методичні рекомендації щодо оптимізації діяльності методичних рад закладів освіти I ступеня; організації педагогічної діяльності з найменшими затратами часових і матеріальних ресурсів, спрощення діловодства, створення інноваційних форм обліку й звітності, організації моніторингу тощо. Разом з тим на основі аналізу різних наукових джерел і практичного досвіду з'ясовано, що посилення уваги до проблеми управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи зумовлене кардинальними змінами, що простежуються в діяльності закладів освіти I ступеня. Це актуалізує необхідність застосування комплексного підходу у межах дослідження. Їх основними причинами є перевантаження учнів предметами і навчальним матеріалом, невміння школярів застосувати набуті знання в житті.

Апелюючи до позиції Т. Мамонтової, що науково-методична компетентність проявляється і знаходить своє вираження в різних видах педагогічної діяльності, зокрема в процесі вивчення учнів, під час спостереження та аналізу уроку, внесення нового в зміст навчання, у ході апробації методів викладання, аналізу власного досвіду, критичного оцінювання методичних рекомендацій і творчого розв'язання педагогічних завдань [6], наступним методологічним підходом у межах дослідження вважаємо *діяльнісний*. Окрім того, вчителі закладів освіти I ступеня, забезпечуючи розумовий розвиток учнів, залучають їх до пошукової діяльності, вчать спостерігати, експериментувати, відстежувати причинно-наслідкові зв'язки, що є необхідною умовою реалізації принципу наступності.

Аналіз теоретичних основ особистісно орієнтованого підходу в контексті реформи загальної середньої освіти дав можливість критично осмислити сфери його використання в системі внутрішньошкільної методичної роботи закладів освіти I ступеня в процесі оновлення її змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням особливостей і рівня розвитку науково-методичної компетентності вчителів та їхніх потреб. Ми свідомі того, що реалізація суб'єктами управління особистісно орієнтованого підходу в процесі розвитку науково-методичної компетентності вчителів початкової школи в системі внутрішньошкільної методичної роботи передбачає визнання за ними права на самовизначення і самореалізацію; організацію управлін-

ня цим процесом на принципах самоцінності особистості, глибокої поваги до неї й урахування її індивідуальності.

Реалізація особистісного орієнтованого підходу в освітньому процесі вчителями закладів освіти I ступеня здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, стану їхнього здоров'я, психологічного, пізнавального і мовленнєвого розвитку, статевих відмінностей, взаємин із дорослими та однолітками; шляхом гуманізації навчальної взаємодії, суб'єктності відносин у системі: «учитель – учні», що передбачає діалогічність і співробітництво в освітньому процесі на засадах взаємної поваги і відповідальності, що спонукає учнів до активності, вільного вибору завдань, обміну думками, враженнями, визнає їх право на помилку і самооцінювання.

Особливе місце в процесі управління науково-методичною компетентністю вчителів закладів освіти I ступеня відводиться практичній педагогічній діяльності в ході безпосереднього включення їх у виконання професійних функцій. Оптимізація внутрішньошкільної методичної роботи в закладах освіти I ступеня є необхідною умовою управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти I ступеня, оскільки оволодіння вчителями початкової освіти складниками науково-методичної компетентності здійснюється на всіх етапах становлення і розвитку професіонала.

**Висновки.** В умовах методологічного плюралізму важливо, щоб учитель початкової школи вмів вільно орієнтуватися в різноманітті сучасних науково-педагогічних підходів, міг не тільки використовувати й адаптувати готові науково-методичні рішення, а й творчо вибудовувати науково-методичну роботу. Це спрямовує до пошуків методологічно-концептуальних основ розвитку науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня, якими визначено: дотримання вимог системності наукової роботи у межах дослідження; комплексну реалізацію низки методологічних підходів (компетентнісного, комплексного, системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого); апелювання до загальнонаукових принципів пізнання; дотримання вимог сучасних нормативно-правових актів, що стосуються науково-методичного забезпечення діяльності закладів освіти першого ступеня.

**Перспективи подальших наукових розвідок** убачаємо в обґрунтуванні організаційно-методичних умов та проєктуванні структурно-функціональної моделі управління розвитком науково-методичної компетентності вчителів закладів освіти першого ступеня.

#### Список використаних джерел

1. Андрієвський Б. М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 176 с.
2. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгвістичний ун-т. Київ, 2005. 485 с.
3. Білик Н. І., Бабаєва О. О. Підвищення соціального статусу вчителя початкових класів у Новій українській школі. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2017. № 3 (172). С. 10–14.



4. Гаєвць Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 38–42.
5. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.05 2020).
6. Мамонтова Т. С. Профессионально-методическая компетентность будущего учителя математики. *Омский научный вестник*. 2010. № 5 (72). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-metodicheskaya-kompetentnost-budushchegouchitelya-matematiki-1> (дата звернення: 20.06.2019).
7. Павленко В. Організація науково-методичної роботи в школах сільської місцевості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2007. 22 с.
8. Потоцька Т. Ф. Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2007. № 1. С. 179–184.
9. Про повну середню загальну освіту: Закону України від 16.01.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 20.05 2020).
10. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. № 5 (77). С. 4–21.
11. Сидоренко В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 486 с.
12. Ткаченко К. Г. Теоретичні основи методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-contentof-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013> (дата звернення: 20.05 2020).
4. Haievets, Ya. (2012). Metodichna kompetentnist yak meta ta rezultat pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Methodical competence as a goal and result of primary school teacher training]. *Nauka i osvita [Science and education]*, 8, 38-42 [in Ukrainian].
5. *Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian school]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Mamontova, T. S. (2010). Professionalno-metodicheskaia kompetentnost budushchego uchitelia matematiki [Professional and methodological competence of the future teacher of mathematics]. *Omskii nauchnyi vestnik [Omsk Scientific Bulletin]*, 5 (72). Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-metodicheskaya-kompetentnost-budushchegouchitelya-matematiki-1> [in Russian].
7. Pavlenko, V. (2007). *Orhanizatsiia naukovo-metodychnoi roboty v shkolakh silskoi mistsevosti [Organization of scientific and methodical work in rural schools]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
8. Pototska, T. F. (2007). *Pidhotovka maibutnykh vchyteliv do metodychnoi tvorchosti [Preparation of future teachers for methodical creativity]*. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu (Pedahohichni nauky) [Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical sciences)]*, 1, 179-184 [in Ukrainian].
9. *Pro povnu seredniu zahalnu osvitu [On complete secondary general education]: Zakonu Ukrainy vid 16.01.2020 r.* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> [in Ukrainian].
10. Sydorenko, V. V. (2018). *Kontseptualni zasady Novoi ukrainskoi shkoly: kliuchovi kompetentnosti, tsinnisni oriientyry, osviti rezultaty [Conceptual principles of the New Ukrainian school: key competencies, values, educational results]*. *Metodyst [Methodist]*, 5 (77), 4-21 [in Ukrainian].
11. Sydorenko, V. (2013). *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti vchytelia ukrainskoi movy i literatury v systemi pisladyplomnoi osvity [Theoretical and methodical bases of development of pedagogical skill of the teacher of the Ukrainian language and literature in system of postgraduate education]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
12. Tkachenko, K. H. *Teoretychni osnovy metodychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical bases of methodical competence of future primary school teachers]*. Retrieved from <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-contentof-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2013> [in Ukrainian].

## References

1. Andriievskiy, B. M. (2006). *Profesiino-naukova pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Professional and scientific training of future primary school teachers]*: monohrafiia. Kherson: Ailant [in Ukrainian].
2. Bihych, O. B. (2005). *Teoretychni osnovy formuvannia metodychnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Theoretical bases of formation of methodical competence of the future teacher of a foreign language of elementary school]*. (Extended abstract of D diss.), Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi un-t. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bilyk, N. I., & Babaieva, O. O. (2017). *Pidvyshchennia sotsialnoho statusu vchytelia pochatkovykh klasiv u Novii ukrainskii shkoli [Raising the social status of primary school teachers in the New Ukrainian School]*. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3 (172), 10-14 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 08.09.2020



## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**A** Висвітлюються питання, що стосуються управління закладом позашкільної освіти, спрямованого на його розвиток. Проаналізовано законодавчу базу та педагогічну літературу з означеного питання, визначено перелік основних складників розвитку закладу позашкільної освіти та розлого їх охарактеризовано. Сформульовано поняття «управління розвитком закладу позашкільної освіти», а також наведено найважливіші умови ефективності управління закладом позашкільної освіти та основні вимоги до управлінської структури закладу позашкільної освіти.

**Ключові слова:** управління; менеджмент; імідж; заклад позашкільної освіти; розвиток; система управління; керівник

**S** *Hennadii Shkura. Management of development of an out-of-school education institution.*

*The article discusses the theme of the management of an out-of-school educational institution aimed at its development are covered. The legislative base and pedagogical literature on the specified question are analyzed, the list of the basic components of the development of establishment of out-of-school education is defined and they are extensively characterized. The concept of "management of the development of out-of-school education" is formulated, as well as the most important conditions for the effective management of out-of-school education and the basic requirements for the management structure of out-of-school education.*

**Key words:** management; image; out-of-school education institution; development; management system; head of the institution

**Шкура Геннадій Анатолійович**, аспірант кафедри менеджменту освіти та права, Центральний інститут післядипломної освіти Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

**Hennadii Shkura**, graduate student of the Department of Education and Law Management, Central Institute of Postgraduate Education State Institution of Higher Education «University of Education Management» National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

**E-mail:** [gshkura@ukr.net](mailto:gshkura@ukr.net)

**Актуальність проблеми.** Сучасне життя в Україні позначене докорінними політичними, соціальними, культурними, економічними змінами. Формується ринок освітніх послуг, у якому особливого значення набуває управління закладом освіти на засадах сучасного менеджменту. Сучасним менеджерам необхідні спеціальні знання, і це вимагає від них чіткого розуміння особливостей системи управління закладом позашкільної освіти та шляхів його розвитку.

**Аналіз попередніх публікацій.** У вітчизняній теорії та практиці освіти питанням управління закладом позашкільної освіти останнім часом приділяється особливий інтерес. З'явилася навчально-методична література, яка висвітлює зазначені питання. До вагомих робіт відносимо праці відомих вітчизняних учених І. Беза, О. Биковської, В. Вербицького, А. Воронюк, Д. Карамішева, В. Могилевської та ін.

Підсумком цих досліджень є обґрунтування доцільності та необхідності використання маркетингових досліджень в управлінській діяльності, забезпечення відповідності вимог педагогічної теорії практичним потребам сучасних споживачів освітніх послуг.

Однак немає конкретного дослідження щодо управління позашкільною освітою, в якому було б описано системну модель управління закладом позашкільної освіти та особливості її функціонування. Немає наукових праць, які б описували складники такої системи та їх взаємодію. Не-

розглянутими залишаються актуальні питання створення нової, сучасної системи залучення учасників освітнього процесу та міжнародних партнерів до розроблення та реалізації освітніх проєктів, відсутня відповідна законодавча база.

**Цілі статті:** визначення характеристик поняття «управління», основних складників системи управління закладом позашкільної освіти та базових критеріїв його розвитку.

**Викладення основного матеріалу.** За даними Міністерства освіти і науки України [14], станом на 1 січня 2020 року в Україні діють 1 895 закладів позашкільної освіти системи МОН: 1 389 профільних і комплексних закладів позашкільної освіти та 506 дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Із числа 1 149 профільних закладів:

- заклади науково-технічного напрямку – 180;
- заклади еколого-натуралістичного напрямку – 97;
- заклади туристсько-краєзнавчого напрямку – 79;
- заклади художньо-естетичного напрямку – 638;
- заклади військово-патріотичного напрямку – 20;
- заклади дослідницько-експериментального напрямку – 33;
- заклади фізкультурно-спортивного напрямку – 27;
- інші заклади – 75.

Крім того, діють 240 комплексних закладів позашкільної освіти.

Ефективність діяльності кожного з них залежить від низки чинників. Один із основних – якість і дієвість системи управління закладом.

У системі освіти поняття «управління» активно використовується в різних інтерпретаціях; у науковій та довідковій літературі є кілька тлумачень значення терміну «управління». Найчастіше його розуміють у таких значеннях:

- 1) діяльність, що спрямовує та регулює суспільні відносини;
- 2) сукупність приладів і механізмів, за допомогою яких приводять до руху машини;
- 3) підрозділ у системі установи;
- 4) вид синтаксичної залежності в лінгвістиці науці тощо.

Зокрема, Енциклопедія освіти (головний редактор В. Кремень) під управлінням пропонує розуміти цілеспрямовану зміну стану об'єкту управління [6].

Український педагогічний словник С. Гончаренка поняття «управління» через дієслівну словоформу «управляти» ототожнює його з поняттям «керувати» та подає як «спрямування діяльності, роботи кого-небудь або чого-небудь, кермування на чолі кого-небудь або чого-небудь» [5].

У Словнику-довіднику основних понять і визначень українського освітнього законодавства І. Жилияєв і Б. Чижевський основним завданням управління бачать «організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування освітнього об'єкту» [7, с. 100].

А. Афанасьєв розглядає управління як внутрішню властивість суспільства на кожному етапі його розвитку, як «сукупність певних дій, що здійснюють суб'єкти управління з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети» [1].

В. Барінов та Л. Макаров управління аналізують із позицій впливу його на об'єкт для переведення в інший, якісний стан [2].

О. Віханський під управлінням розуміє взаємодію між суб'єктом управління та об'єктом управління. При цьому об'єкт управління спрямовує до об'єкту управління певну інформацію з показниками його (суб'єкту) функціонування, а натомість отримує управлінські команди та функціонує далі згідно з цими командами [3].

За І. Івановою, управління – це процес, складниками якого є системно пов'язані певні логічні управлінські дії [9].

Є. Рузаєв вважає, що метою управлінської діяльності має стати управлінське рішення, спрямоване на розвиток освітнього об'єкту [11].

Р. Шакуров метою управління бачить регулювання стану будь-якої системи з метою досягнення необхідного результату [12].

У підручнику «Педагогіка» М. Фіцули управління розглядається як «діяльність, спрямована на розроблення й реалізацію рішень, організацію контролю та аналізу результатів».

Н. Волкова в аналогічному посібнику найважливішим у змісті управлінської діяльності вважає вироблення ціліс-

ної системи діяльності закладу, «яка б відповідала вимогам часу і створювала передумови для цілеспрямованого розвитку учнів» [4, с. 439].

- І. Зайченко складниками управління зазначає такі:
- правильний вибір мети та завдань;
  - вивчення та глибокий аналіз досягнутого рівня освітньої роботи;
  - система раціонального планування;
  - організація діяльності учнівського і педагогічного колективів;
  - вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня освітнього процесу;
  - ефективний контроль [8].

Отже, науковці поняття «управління» розглядають у трьох площинах:

- 1) управління як певна діяльність на результат;
- 2) управління як цілеспрямований вплив суб'єкта управління на об'єкт управління;
- 3) управління як процес взаємодії, взаємовпливу суб'єктів управління.

Проаналізувавши різні визначення управління у вітчизняній педагогічній літературі, можемо сформулювати узагальнене визначення цього поняття. Отже, термін «управління» в буквальному розумінні означає цілеспрямований комплексний вплив на об'єкт з метою, як мінімум, забезпечення його функціонування, і, як максимум, його розвитку.

Відповідно до частини другої статті 24 Закону України «Про освіту» «управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють:

- засновник (засновники);
- керівник закладу освіти;
- колегіальний орган управління закладу освіти;
- колегіальний орган громадського самоврядування;
- інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти» [13].

Відповідно до частини четвертої статті 25 Закону України «Про освіту» окремі свої повноваження засновник або уповноважена ним особа можуть делегувати «...органу управління закладу освіти та/або наглядовій (підкувальній) раді закладу освіти».

Відповідно до частини першої статті 26 цього ж Закону безпосереднє управління закладом здійснює його керівник, який «...і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти».

І далі – відповідно до частини першої статті 27 «основним колегіальним органом управління закладу освіти є вчена або педагогічна рада, яка створюється у випадках і порядку, передбачених спеціальними законами».

Отже, до основних компонентів системи управління належать:

- 1) суб'єкт управління (той, хто управляє, впливаючи на об'єкт управління з метою переведення його у новий, якісний стан);

2) об'єкт управління (те, на що спрямовано керуючий вплив суб'єкта);

3) керуючий вплив (комплекс цілеспрямованих і організуючих дій, за допомогою яких здійснюється вплив на об'єкт і досягаються зміни у ньому);

4) зворотні зв'язки (інформація для суб'єкта управління про результативність керуючого впливу та зміни в об'єкті управління).

Аналізуючи систему управління в закладі позашкільної освіти, необхідно враховувати, що позашкільна освіта має яскраво виражену специфіку, а заклад позашкільної освіти суттєво відрізняється від решти освітніх закладів як за змістом освітньої діяльності, так і за організацією освітнього процесу.

О. Лебедев вважає, що до переліку специфічних функцій управління закладом позашкільної освіти належить створення єдиного педагогічного колективу [10]. Це пояснюється тим, що в позашкільній освіті педагогічні працівники за специфікою своєї діяльності не так взаємопов'язані один з одним, як, скажімо, у загальній середній чи професійній освіті. За такої умови формування згуртованого єдиною метою колективу є непростю справою.

Друга специфічна функція позашкільної освіти – використання можливостей закладу позашкільної освіти для розв'язання завдань щодо інтеграції у систему освіти регіону. Мова йде про перетворення закладів в організаційно-методичні центри за певними напрямками позашкільної освіти або за певними категоріями дітей. Наприклад, 13 державних закладів позашкільної освіти, а саме будинки художньої та технічної творчості (так звані БХТТ), до позашкільної освіти долучають біля 15 тисяч учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Ще одна функція позашкільної освіти полягає у формуванні та розвитку зв'язків між закладами й іншими соціальними системами (наприклад, тісна співпраця із закладами загальної середньої освіти, громадськими організаціями та рухами тощо). Тому заклад позашкільної освіти виконує складніші соціальні функції, і його керівник має враховувати необхідність побудови широких зовнішніх різновекторних зв'язків закладу.

Тому управління розвитком закладу позашкільної освіти можливе, перш за все, за рахунок процесів оновлення системи управління, оновлення цілей і завдань, які стоять перед цим закладом. Сукупність різних управлінських нововведень і є тим самим інноваційним процесом, який сприяє розвитку управління закладом освіти. Сам процес розвитку закладу як організованої структури передбачає п'ять послідовних етапів: об'єктивне оцінювання та формулювання наявних проблем, встановлення управлінського «діагнозу», планування спільних дій, здійснення діяльності та оцінювання результатів змін.

Щоб ефективно скористатися існуючими можливостями розвитку закладу позашкільної освіти, їх необхідно ретельно вивчити, встановити реальний існуючий стан закладу

та системно здійснювати моніторинг впливу нововведень на освітній процес. Якщо поінформованість про можливість нововведень низька, то низькою буде й ефективність управління. Тому суттєвого значення набувають поінформованість про потенціальні можливості нововведень, повнота визначення актуальних проблем, раціональність вибору загальної мети та її поетапних складників, реальність запланованого, зацікавленість усіх членів колективу в активному освоєнні новацій, а також контрольованість і коригованість інноваційних процесів. Відтак науковість управління може бути забезпечена тільки за умови високого аналітичного рівня, і чим вищим є рівень доцільності управління, тим ефективнішим буде результат, чим вищим є рівень неперервності управлінського впливу, тим вагомішими будуть підсумки такої діяльності. Отже, чим стабільнішим є ритм управління, тим вищим буде рівень організованості управлінської системи.

За таких умов логічним є підвищення вимог до управлінської структури закладу позашкільної освіти. Такими умовами стають:

- оптимальність (мінімально необхідні зв'язки між органами управління);
- оперативність, гнучкість (адаптивне реагування на зміни зовнішнього середовища);
- надійність (гарантія достовірності, передачі інформації, безперебійного функціонування);
- простота, економічність (мінімальні витрати на управління, відсутність дублюючих процесів у роботі);
- спеціалізація (виконання конкретними працівниками заданих або делегованих функцій управління);
- максимально можлива незалежність від особистостей.

Щоб ефективно скористатися існуючими можливостями розвитку закладу позашкільної освіти, їх необхідно ретельно вивчити, встановити реальний існуючий стан закладу та системно здійснювати моніторинг впливу нововведень на освітній процес. Якщо поінформованість про можливість нововведень низька, то низькою буде й ефективність управління. Тому суттєвого значення набувають поінформованість про потенціальні можливості нововведень, повнота визначення актуальних проблем, раціональність вибору загальної мети та її поетапних складників, реальність запланованого, зацікавленість усіх членів колективу в активному освоєнні новацій, а також контрольованість і коригованість інноваційних процесів. Відтак науковість управління може бути забезпечена тільки за умови високого аналітичного рівня, і чим вищим є рівень доцільності управління, тим ефективнішим буде результат, чим вищим є рівень неперервності управлінського впливу, тим вагомішими будуть підсумки такої діяльності. У свою чергу, чим стабільнішим є ритм управління, тим вищим буде рівень організованості управлінської системи.

Тоді логічним є підвищення вимог до управлінської структури закладу позашкільної освіти. Такими умовами стають:

- оптимальність (мінімально необхідні зв'язки між органами управління);
- оперативність, гнучкість (адаптивне реагування на зміни зовнішнього середовища);
- надійність (гарантія достовірності, передавання інформації, безперебійного функціонування);
- простота, економічність (мінімальні витрати на управління, відсутність дублюючих процесів у роботі);
- спеціалізація (виконання конкретними працівниками заданих або делегованих функцій управління);
- максимально можлива незалежність від особистостей.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, аналізуючи управління закладом позашкільної освіти, приходимо до висновку, що варто розрізнити управління діяльністю цього закладу та управління його розвитком, що не є одним і тим самим. А управління розвитком закладу позашкільної освіти – це вид управлінської діяльності, який спрямований на його переведення у режим розвитку та забезпечення якісно нових освітніх результатів.

Також встановлено, що управління в закладі позашкільної освіти потрібно розглядати у трьох площинах:

- 1) управління через призму учасників управлінського процесу (директор, заступники директора, інші педагогічні працівники, здобувачі освіти);
- 2) управління з точки зору векторів управлінського впливу (освітній процес, науково-методична робота, інноваційна діяльність, розвиток матеріально-технічної бази закладу тощо);
- 3) управління як управлінська дія, замкнений цикл управлінських кроків.

А умовами ефективності управління закладом позашкільної освіти можна вважати:

1. Створення та розвиток цілісної системи діяльності закладу.
2. Створення та постійний розвиток чіткої організаційної структури та забезпечення її ефективної діяльності.
3. Формування колективу односторонців.
4. Високий рівень психолого-педагогічної та менеджерсько-маркетингової підготовки керівника закладу, систематичне підвищення його професійного рівня.
5. Високий професійний рівень педагогічних працівників закладу; дієва модель стимулювання педагогічної праці.
6. Створення умов для інноваційного розвитку закладу.
7. Раціональне стратегічне планування.
8. Сучасна ефективна система маркетингу, спрямована на виконання мети та завдань закладу, на підвищення його іміджу серед споживачів освітніх послуг.
9. Чітка, дієва система контролю.

Але будь-яка система дає результат лише за однієї умови – коли вона працює як єдиний, цілеспрямований механізм. Відповідно до вимог сучасного менеджменту, із позицій повноти та цілісності найоптимальнішим, на наш погляд, важливими «гвинтиками» та «коліщатками» такого механізму є такі: моніторинг реального стану закладу та маркетин-

гові дослідження; аналіз результатів моніторингу; прогнозування розвитку закладу позашкільної освіти; прийняття управлінського рішення; планування діяльності; організація виконання запланованого; контроль та коригування діяльності.

### Список використаних джерел

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
2. Баринов В. А. Организационное проектирование : учебник для слушателей образоват. учреждений, обучающихся по прогр. MBA и др. прогр. подгот. управляющих кадров / Ин-т экономики и финансов «Синергия». Москва : Инфра-М, 2005. 398 с.
3. Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Гардарика, 1998. 296 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Жилієв І. Б., Чижевський Б. Г. Словник-довідник основних понять та визначень українського освітнього законодавства. Київ : Нора-Друк, 2011. 108 с.
8. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. 2-ге вид. Київ : Освіта України : КНТ, 2008. 528 с.
9. Иванова И. А., Сергеев А. М. Менеджмент : учебник и практикум для прикладного бакалавриата. Москва : Юрайт, 2019. 305 с.
10. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами : учеб.-метод. пособ. Москва : Университетская книга, 2004. 136 с.
11. Рузаев Е. Н., Погребняк С. А., Бориков В. Н. Показатель эффективности интегрированной системы менеджмента. *Методы менеджмента качества*. 2002. № 4. С. 9–11.
12. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва : Просвещение, 1990. 208 с.
13. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.06.2020).
14. Позашкільна освіта в 2020 році / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-danni> (дата звернення: 02.08.2020).

### References

1. Afanasev, V. G. (1980). *Sistemnost i obshchestvo [Consistency and society]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
2. Barinov, V. A. (2005). *Organizatsionnoe proektirovanie [Organizational design]: uchebnik dlia slushatelei obrazovat. uchrezhdenii, obuchaiushchikhsia po progr. MBA i dr. progr. podgot. upravliaiushchikh kadrov*. Moskva: Infra-M [in Russian].
3. Vihanskiĭ, O. S. (1998). *Strategicheskoe upravlenie [Strategic management]: uchebnik*. Moskva: Gardarika [in Russian].
4. Volkova, N. P. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib*. Kyiv: Akademyvday [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
7. Zhyliaiev, I. B., & Chyzhevskiy, B. H. (2011). *Slovyk-dovidnyk osnovnykh poniat ta vyznachen ukrainskoho osvitnoho zakonodavstva [Dictionary-reference book of basic concepts and definitions of Ukrainian educational legislation]*. Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].
8. Zaichenko, I. V. (2008). *Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. dlia stud. vyshchykh ped. navch. zakladiv*. Kyiv: Osvita Ukrainy: KNT [in Ukrainian].
9. Ivanova, I. A., & Sergeev, A. M. (2019). *Menedzhment [Management]: uchebnik i praktikum dlia prikladnogo bakalavriata*. Moskva: Iurait [in Russian].
10. Lebedev, O. E. (2004). *Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami [Management of educational systems]: ucheb.-metod. posob*. Moskva: Universitetskaiia kniga [in Russian].
11. Ruzaev, E. N., Pogrebniak, S. A., & Borikov, V. N. (2002). *Pokazatel effektivnosti integrirovannoi sistemy menedzhmenta [Performance indicator of the integrated management system]. Metody menedzhmenta kachestva [Quality management methods]*, 4, 9-11 [in Russian].
12. Shakurov, R. Kh. (1990). *Sotsialno-psikhologicheskie osnovy upravleniia: rukovoditel i pedagogicheskii kollektiv [Socio-psychological foundations of management: leader and teaching staff]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
13. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]* vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
14. *Pozashkilna osvita v 2020 rotsi [Extracurricular education in 2020]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-danni> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.09.2020



## ПРАВОВА КУЛЬТУРА І КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СПІЛЬНЕ Й ВІДМІННЕ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ТА КОМПЕТЕНТНІСНОМУ ПІДХОДАХ

**A** На фоні акцентування соціально значущої проблеми міждисциплінарного вивчення різними галузями науки питання сутності й ефективності правової культури кожного громадянина України розглянуто проблему співвідношення понять «правова культура» і «правова компетентність» у руслі ідей і положень культурологічного та компетентнісного наукових підходів. З'ясовано шляхом системного аналізу наукових праць (соціологічних, юридичних, культурологічних, педагогічних), що правова культура має потужний аксіологічний компонент, а її дослідження базується на ідеях функціонального, якісного, комплексного, діяльнісного підходів; водночас своєї конкретизації для реалізації завдань професійної підготовки у закладах освіти потребує співвідношення і взаємозалежність теоретичних можливостей культурологічного та компетентнісного підходів. Поняття «правова компетентність» визначено як підпорядковане поняттю «правова культура» і таке, що позначає передбачений нормативними засобами освітній чинник розвитку цієї культури.

**Ключові слова:** особистість; майбутні фахівці (студенти); правова культура; правова компетентність; науковий підхід

**S** *Kravchenko Liubov. Legal culture and personality competence: common and different in cultural and competence approaches. In the context of interdisciplinary study of various branches of science the issue of the essence and effectiveness of legal culture of every citizen of Ukraine considers the problem of correlation of «legal culture» and «legal competence» based on the provisions of culturological and competence scientific approaches. It was found out through a systematic analysis of scientific works (sociological, legal, cultural, pedagogical) that legal culture has a strong axiological component, and its research is based on the ideas of functional, qualitative, complex, activity approaches. At the same time, the correlation and interdependence of the theoretical possibilities of culturological and competence approaches need to be concretized in order to implement the tasks of professional training in educational institutions. The concept of «legal competence» is defined as subordinate to the concept of «legal culture» and such that denotes the educational factor provided by the normative means of development of this culture.*

*The legal culture of future professionals is defined as an integral characteristic of all professionally important aspects of society and a particular industry, a component of the general culture of the individual, which involves awareness of legal values and norms in every area of social life and professional activity. Students must have a high level of legal culture, be aware of the law, know their rights and responsibilities, as well as the mechanism for ensuring them, as their choice largely depends on their own competitiveness and the fate of Ukraine as a state governed by the rule of law. Legal competence as a set of knowledge, skills, experience is a kind of regulator of behavior, an important channel for adapting the collective assets of society in the field of law. At a time when the social requirement to know, respect and obey the law is one of the primary competencies of future professionals, the task is to turn respect for the law, the law in the personal conviction of each young member of society as a member of society. Legal education and upbringing as factors of acquiring competence should contribute to the formation of the personality of the future specialist - an active citizen who is able to join the democratic processes in Ukraine.*

**Key words:** personality; future specialists (students); legal culture; legal competence; scientific approach

**Кравченко Любов Миколаївна**, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Kravchenko Liubov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of culturology and methods of teaching of the culturological disciplines, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**E-mail:** [763321@ukr.net](mailto:763321@ukr.net)

**Актуальність проблеми дослідження.** Сучасний етап розбудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави та трансформаційні перетворення українського соціуму вимагають глибокого міждисциплінарного вивчення різними галузями науки проблем ефективності дії права, зокрема його місця у житті та професійній діяльності кожної людини. Важливим аспектом зазначеної проблематики вважаємо питання, пов'язані з поняттям правової культури, її детермінантної ролі у правовому та культурному розвитку особистості й суспільства, місця та значення у професійній діяльності фахівців різних галузей. Зазначений напрям наукових досліджень не є новим, водночас окремі питання потребують переосмислення, й досі залишаються недостатньо дослідженими або не знайшли своєї практичної реалізації, серед них – питання співвідношення понять «правова культура» і «правова компетентність» у руслі ідей і положень культурологічного та компетентнісного наукових підходів, що й стало метою нашої статті.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Вагомі теоретичні дослідження правової культури свого часу здійснили С. Алексєєв, Н. Вітрук, Л. Гранат, Д. Керімов, В. Нерсесянц, В. Сальніков, О. Семітко, В. Сирих та ін. Проблема розвитку правової культури у своїх працях розглядають українські науковці О. Ганзенко, В. Власенко, І. Голосніченко, М. Козюбра, В. Копейчиков, Л. Макарєнко, Н. Оніщенко, І. Осика, В. Селіванов, С. Сливка, Ю. Тихомиров, І. Хомишин, Ю. Шемшученко та ін. Учені доводять, що процеси глобалізації світу, зближення правових систем спричинили потужність їхнього впливу на національну правову культуру, що загостило потребу збереження самобутності правової культури українського суспільства та з'ясування місця правової компетентності фахівців різних галузей у цьому контексті.

Почасти це залежить від специфіки міждисциплінарного пізнання, адже правова свідомість особистості є тим явищем, яке за умов трансформації суспільного життя зазнає постійних змін, пов'язане з багатьма соціальними й особистісними викликами, наслідком чого є існування значного різноманіття визначень поняття правової культури. Водночас науковці підкреслюють, що традиційними до розуміння правової культури суспільства загалом і особистості зокрема наразі залишаються два підходи: прихильники першого з них з'ясовують правову культуру засобами конкретного поняття чи категорії зі сфери суспільного життя; представники іншого – під правовою культурою розуміють усе створене людством у правовій сфері, що зумовлює існування комплексного розуміння феномену, на позиціях якого перебуває низка вчених – Т. Чепульченко [13], Н. Горбова [2], Р. Шай [18] та ін. Детальне обґрунтування нині знаходять аксіологічний, соціологічний, антропологічний, філософський аспекти розуміння правової культури: у руслі аксіологічного

підходу дослідники дотримуються думки, що правова культура характеризує стан сприйняття суспільством чи особою правових цінностей, наприклад, В. Копейчиков визначає її як систему правових цінностей, що відповідають рівневі досягнутого суспільством правового прогресу й відображають у правовій формі стан свободи особи та інші найважливіші соціальні цінності [6, с. 140].

Інші дослідники проблеми зазначають, що певні позиції в сучасних дослідженнях правової культури і компетентності займають функціональний та якісний підходи: функціональний ґрунтується на характеристиці структурних елементів правової культури та виділенні їхніх функцій; у руслі якісного підходу правову культуру розглядають як зумовлений соціально-економічним та політичним устроєм стан правового життя суспільства, що відображається у досягнутому рівні розвитку законодавчої техніки, правовій діяльності та правосвідомості суб'єктів [19, с. 11]. Значну цінність має також комплексний підхід, в основу якого покладено ідею багатомірності й багатоаспектності феноменів, що розглядаються. Із позицій цього підходу сформульовано дефініцію поняття правової культури у відповідній статті юридичної енциклопедії, яка визначає правову культуру як складник загальної культури, сукупність чинників, що характеризують рівень правосвідомості, правовідносин, досконалості законодавства, організації роботи з його дотримання, стан законності та правопорядку [21].

Вважаємо, що комплексний міждисциплінарний підхід, заснований на сполученні низки культурологічних концепцій, є найперспективнішим і може стати методологічною основою подальших досліджень співвідношення правової культури і правової компетентності особистості у професійному контексті. На часі необхідним вважаємо узгодження позицій культурологічного та компетентнісного наукових підходів для забезпечення ефективності педагогічних (освітніх) чинників розв'язання проблеми.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Останнім часом в Україні з'явилися дослідження, у яких спостережено поєднання методологічних підходів до розуміння правової культури з професійною компетентністю. Так, М. Целуйко та О. Усенко у праці, присвяченій концепціям професійно-правової культури, окрім антропологічного, соціологічного та філософського, пропонують також застосовувати діяльнісний підхід [17, с. 71–72].

У руслі ідей компетентнісного наукового підходу концепцію компетентної правової культури нині активно розробляють О. Ануфрієнко, В. Безбородов, О. Ганзенко, В. Демічева, Н. Коваленко та ін. У дисертаційній роботі, присвяченій ролі компетентної правової культури в механізмі формування та реалізації українського права,

М. Целуйком визначено поняття, охарактеризовано зміст компетентно-правової культури юристів і посадовців окремих гілок влади; об'єктом дослідницької уваги стало поєднання правової культури і правової компетентності представників законодавчої гілки влади [15; 16; 17].

Співвідношенню правової культури і правової компетентності присвячені праці вчених у галузі наук про освіту: Л. Твердохліб [10], М. Щербаня [20]; психологічні чинники правової компетентності та правосвідомості особистості відображені в роботі А. Возович [1], де має місце теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження правових знань, умінь, орієнтацій, настанов, окремих правових уявлень і з'ясовано психологічні умови формування правової свідомості у студентів коледжів. Дотичними є дисертації вчених-юристів – О. Дьоміної [5] та Н. Коваленко [9]. Зокрема, О. Дьоміна у своїй роботі обґрунтовує теоретико-методологічні та концептуальні засади правової культури; структуру та функції правової культури студентства; загальне поняття, роль й особливості соціалізації особистості, а також поняття правової соціалізації як засобу формування правової культури студентської молоді; значення правового виховання у формуванні правової культури студентів, визначаючи сутність, функції, механізм правовиховного процесу [5]. Дисертацію Н. Коваленко присвячено завданням формування правосвідомості та правової культури студентів неюридичних закладів вищої освіти, що передбачає відповідне теоретико-методологічне обґрунтування, а також визначення її особливостей та стану сучасного розвитку [9].

Отже, якщо під правовою культурою студентів ЗВО розглядають «сполучення інтелектуально-вольових і морально-психологічних інтегрованих складників, які узгоджено взаємодіють і проявляються у правосвідомості, розумінні та почуттях і звичках, що регулюють власну поведінку особистості у визначенні правомірної мети, правомірних шляхів і засобів її досягнення, справедливості, нетерпимості до правопорушень, відповідальності, в усвідомленій потребі у правовій самоосвіті» [там само], то до правової культури студента відносять:

- повагу до права й переконаність у його соціальній та особистій цінності;
- наявність певного багажу юридичних знань;
- принципово вмотивовану правомірну поведінку як у навчальному закладі, так і в професійній діяльності та у повсякденному житті;
- високу загальну культуру й широку ерудицію, освіченість;
- високу громадсько-правову активність [4; 11].

На засадах культурологічного підходу студентство варто розглядати і як особливу вікову групу, правова культура якої має свою специфіку, і як складник соціуму,

що багато в чому відрізняється від суспільного загалу своїми матеріальними та духовними інтересами, уявленнями й переконаннями, у тому числі й у сфері права, і як специфічну соціальну спільноту, яка займається підготовкою до професійної діяльності, а, значить, набуває якостей професійної правової культури в обраній освітній галузі. Тому компетентнісний аспект правової свідомості відрізняється можливостями цілеспрямованого формування. Наприклад, у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти правові знання студенти отримують на різних рівнях: 1) вивчення дисципліни «Правознавство» (основи теорії та історії держави і права; галузі права) – загальні правові знання, уміння і навички; 2) під час вивчення предметів спеціалізації (знання нормативно-правових документів, які регламентують майбутню професійну діяльність та якими вони будуть керуватися) – спеціальні правові знання, уміння і навички [4].

У контексті компетентнісної правової освіти необхідно, щоб майбутні фахівці глибоко знали свої права. За законодавством, до основних прав студентів належать: право на вибір форми навчання; право на безпечні й нешкідливі умови навчання, праці та побуту; можливість користування навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, побутовою, оздоровчою базою закладу вищої освіти; право на участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських роботах, конференціях, симпозіумах, виставках, конкурсах, представлення своїх праць для публікацій; можливість студентського самоврядування; безкоштовне користування у закладах вищої освіти бібліотеками, інформаційними фондами, послугами навчальних, наукових, медичних та інших підрозділів ЗВО; право на участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організація дозвілля, побуту, оздоровлення; право на участь в об'єднаннях громадян; право на моральне та матеріальне заохочення за успіхи у навчанні та активну участь у науково-дослідній роботі; захист від будь-яких форм експлуатації, зокрема фізичної та психічної; право на пільговий проїзд у транспорті, а також на забезпечення гуртожитком; право на отримання стипендій, призначених юридичними та фізичними особами, які скерували їх на навчання, а також інших стипендій [7; 8].

До інтегрованих якостей правової компетентності майбутніх фахівців належать: витриманість, рішучість, відповідальність, готовність до дії, ґрунтовність, наполегливість у досягненні мети, соціальна нормативність; здатність аналізувати ситуації, здатність до осмислених висновків, інтелектуальність; спокійність, схильність до підтримки встановлених понять, норм, принципів, традицій; зрілість, упевненість, емоційна стійкість; серйозність, стриманість, розважливість; зорієнтованість у практичних обставинах, реалістичність, спрямованість



на реальність, на загальноприйнятні норми; зорієнтованість на соціальне схвалення; дисциплінованість, точність у виконанні соціальних вимог, контрольованість емоцій, схильність до зацікавленості своєю репутацією [12].

Загальноправова підготовка, спрямована на формування правової культури і правової компетентності майбутніх фахівців, є важливим завданням освітніх установ; це забезпечує їхню соціально-правову готовність до життєдіяльності у громадянському суспільстві [3]. Компетентнісний компонент підготовки формує у майбутнього фахівця пізнавальне ставлення до правових норм, почуття поваги до закону, переконаність у необхідності й соціальній значущості зміцнення правових основ їхнього громадського і професійного життя; культурологічний аспект є основою подальшого розвитку правових цінностей, потреби дотримуватись, виконувати й застосовувати правові норми, необхідною умовою формування ціннісно-правової орієнтації особистості кожного фахівця на соціально значущу правомірну поведінку.

#### Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, правова культура майбутніх фахівців є невід'ємною характеристикою всіх професійно значущих аспектів життя суспільства і конкретної галузі, складником загальної культури особистості, що передбачає усвідомлення правових цінностей і норм у кожній сфері соціального життя і професійної діяльності. Тому студент мусить мати високий рівень правової культури, бути обізнаним у законодавстві, знати свої права й обов'язки, а також механізм їхнього забезпечення, оскільки від його вибору значною мірою залежатиме і власна конкурентоздатність особистості, і доля України як правової держави. Правова ж компетентність як сукупність знань, умінь, досвіду є своєрідним регулятором поведінки, важливим каналом адаптування колективних надбань суспільства у сфері права. У період, коли соціальна вимога знати, поважати й виконувати закони належить до унормованого переліку першочергових компетенцій майбутніх фахівців, виникає завдання перетворити повагу до права, закону в особисте переконання кожного молодого члена суспільства як стійку ознаку його правової культури. У такій інтеграції ідей і положень культурологічного й компетентнісного наукових підходів вбачаємо те, що правове навчання і виховання як чинники набуття компетентності мають сприяти становленню особистості майбутнього фахівця, який би не тільки володів певною сумою правових знань, умінь, навичок, досвіду, але й був активним громадянином, здатним долучатися до демократичних процесів в Україні, адже саме соціально-правова активність є ознакою правової компетентності і важливим критерієм сформованості правової культури.

#### Список використаних джерел

1. Возович А. А. Психологічні особливості формування правосвідомості студентів коледжів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 19 с.
2. Горбова Н. А. Правова культура та культура прав людини: співвідношення понять та шляхи імплементації. *Порівняльно-аналітичне право*. 2017. № 1. С. 16–18.
3. Гусенко А. А. Поняття та сутність правової культури студентів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2016. Т. 270. Вип. 258. С. 27–30.
4. Демічева В. В. Правова культура: теоретичний аналіз та практичний вимір. *Держава і право*. 2009. Вип. 45. С. 38–42.
5. Дьоміна О. С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2007. 19 с.
6. Загальна теорія держави та права / за ред. В. В. Копейчикова. Київ : Юрінком Інтер, 2000. 320 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» : офіц. вид. : офіц. текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. Київ : Ін Юре, 2014. 164 с.
8. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. Взято з zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.
9. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2009. 21 с.
10. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу / Луган. акад. внутр. справ ім. 10-річчя незалежності України. Луганськ, 2003. 260 с.
11. Хаварівська Г. С. Теоретичні аспекти формування правової культури студентів закладів вищої освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2019. № 4 (61), ч. 1. С. 13–24.
12. Чебикін О. Я., Булакова В. О. Психологічні основи правової культури та умови її корегування : [монографія]. Одеса, 2019. 162 с.
13. Чепульченко Т. О. Правова культура: місце у правовому процесі та вплив на стан законності в державі. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія «Політологія. Соціологія. Право»*. 2013. № 2. С. 109–114. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI\\_soc\\_2013\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_soc_2013_2_19).
14. Чернета С. Ю., Дурманенко О. Л. (2019) Формування правової культури студентської молоді: соціально-педагогічний аспект. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/10008/3/Chernet.pdf>.
15. Целуйко М. Ф. Компетентна правова культура в механізмі формування та реалізації українського права : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Одеса, 2012. 19 с.
16. Целуйко М. Ф. Компетентно-правова культура працівників законодавчої влади в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Право*. 2015. Вип. 35. Ч. II, т. I. С. 70–74.
17. Целуйко М. Ф., Усенко О. В. Основні концепції професійно-правової культури у вітчизняній правовій науці. *Часопис Київського університету права*. 2011. № 1. С. 71–74.
18. Шай Р. Я. Правова культура як умова культивування принципу верховенства права в українському суспільстві. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: *Юридичні науки*. 2016. № 850. С. 317–320.
19. Шарвара І. Правова свідомість та правова культура в Україні: проблеми їх формування. *Національний юридичний журнал: теорія у практика*. 2015. № 7. URL: [http://www.jurnaluljuristic.in.ua/archive/2015/3/part\\_1/2.pdf](http://www.jurnaluljuristic.in.ua/archive/2015/3/part_1/2.pdf).
20. Щербань М. П. Формування правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
21. Юридична енциклопедія : в 6 т. / ред. кол.: Ю. С. Шемшученко (відпов. ред.) та ін. Київ : Укр. енцикл. 2003. Т. 5: П–С. 736 с.

#### References

1. Vozovych, A. A. (2017). *Psychological features of the formation of legal awareness of college students*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Gorbova, N. A. (2017). *Pravova kultura ta kultura prav liudyny: spivvidnoshennia poniat ta shliakhy implementatsii* [Legal culture and human rights culture: the relationship between concepts and ways of implementation]. *Porivnialno-analitychne pravo* [Comparative and analytical law], 1, 16-18 [in Ukrainian].
3. Gusenko, A. A. (2016). *Poniatia ta сутnist pravovoi kultury studentiv* [The concept and essence of legal culture of students]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"* [Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex], 270, 258, 27-30 [in Ukrainian].
4. Demicheva, V. V. (2009). *Pravova kultura: teoretichniy analiz ta praktichniy vymir* [Legal culture: theoretical analysis and practical dimension]. *Derzhava i pravo* [State and law], 45, 38-42 [in Ukrainian].
5. Domina, O. S. (2007). *Formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi v umovakh suchasnoho ukrainskoho suspilstva* [Formation of legal culture of student youth in the conditions of modern Ukrainian society]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
6. Kopeichikov, V. V. (Ed.). (2000). *Zahalna teoriia derzhavy ta prava* [General theory of state and law]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

7. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]* (2014): ofic. vyd.: ofic. tekst, pryinyaty. Kyiv: In Yure [in Ukrainian].
8. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]* vid 05.09.2017 No 2145-VIII. Retrieved from zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 [in Ukrainian].
9. Kovalenko, N. Yu. (2009). *Formuvannia pravovidomosti i pravovoi kultury studentiv v Ukraini [Formation of legal awareness and legal culture of students in Ukraine]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
10. Tverdoxlib, L. V. (2003). *Formuvannia pravovoi kultury starshoklasnykiv u navchalnykh zakladakh novoho typu [Formation of legal culture of high school students in educational institutions of a new type]*. Lugan. akad. vnutr. sprav im. 10-richchya nezalezhnosti Ukrainy. Lugansk [in Ukrainian].
11. Khavarivska, H. S. (2019). *Teoretychni aspekty formuvannia pravovoi kultury studentiv zakladiv vyshchoi osvity v Ukraini [Theoretical aspects of formation of legal culture of students of higher education institutions in Ukraine]*. *Efektivnist derzhavnogo upravlinnia [Efficiency of public administration]*, 4 (61), 1, 13-24 [in Ukrainian].
12. Chebykin, O. Ya., & Bulgakova, V. O. (2019). *Psyhologichni osnovy pravovoi kultury ta umovy yii korehuvannia [Psychological bases of legal culture and conditions of its correction]: [monografiya]*. Odesa [in Ukrainian].
13. Chepulchenko, T. O. (2013). *Pravova kultura: mistse u pravovomu protsesi ta vplyv na stan zakonosti v derzhavi [Legal culture: place in the legal process and the impact on the rule of law in the state]*. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy 'Kyivskiy politekhnichnyi instytut'. Seriya "Politohiia. Sotsiologiia. Pravo" [Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Series «Political Science. Sociology. Rights»]*, 2, 109-114. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI\\_soc\\_2013\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_soc_2013_2_19) [in Ukrainian].
14. Cherneta, S. Yu., & Durmanenko, O. L. (2019). *Formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi: sotsialno-pedahohichnyi aspekt [Formation of legal culture of student's youth: social and pedagogical aspect]*. Retrieved from <http://esnur.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/10008/3/Chernet.pdf> [in Ukrainian].
15. Celuiko, M. F. (2012). *Kompetentna pravova kultura v mekhanizmi formuvannia ta realizatsii ukrainskoho prava [Competent legal culture in the mechanism of formation and implementation of Ukrainian law]*. (Extended abstract of PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
16. Celuiko, M. F. (2015). *Kompetentno-pravova kultura pratsivnykiv zakonodavchoi vlady v Ukraini [Competent and legal culture of employees of the legislative power in Ukraine]*. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pravo [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Right]*, 35, II, 1, 70-74 [in Ukrainian].
17. Celuiko, M. F., & Usenko, O. V. (2011). *Osnovni kontseptsii profesionalno-pravovoi kultury u vitchyzniani pravovii nauki [Basic concepts of professional and legal culture in domestic legal science]*. *Chasopys Kyivskoho universytetu prava [Journal of Kyiv University of Law]*, 1, 71-74 [in Ukrainian].
18. Shai, R. Ya. (2016). *Pravova kultura yak umova kultyvuvannia pryntsyphu verkhovenstva prava v ukrainskomu suspilstvi [Legal culture as a condition for cultivating the principle of the rule of law in Ukrainian society]*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriya: Yurydychni nauky [Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic». Series: Legal Sciences]*, 850, 317-320 [in Ukrainian].
19. Sharvara, I. (2015). *Pravova svidomist ta pravova kultura v Ukraini: problemy yikh formuvannia [Legal consciousness and legal culture in Ukraine: problems of their formation.]*. *Natsionalnyi iuridicheskii zhurnal: teoriia i praktika [National Legal Journal: Theory and Practice]*, 7. Retrieved from [http://www.jurnaluljuristic.in.ua/archive/2015/3/part\\_1/2.pdf](http://www.jurnaluljuristic.in.ua/archive/2015/3/part_1/2.pdf) [in Ukrainian].
20. Shherban, M. P. (2005). *Formuvannia pravovoi kultury studentiv vyshchykh ahramnykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii [Formation of legal culture of students of higher agricultural educational institutions of I-II levels of accreditation]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
21. Shemshuchenko, Yu. S. (Ed.). (2003). *Yurydychna entsyklopediia [Legal encyclopedia]* (Vol. 5: P-S). Kyiv: Ukr. encykl. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 19.08.2020



## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА СУЧАСНИХ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

**A** Присвячено актуальності організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти. Схарактеризовано типи та особливості самостійної роботи студентів, визначено рівень необхідної залученості та організаційних дій із боку викладача, а також найефективніші прийоми активізації самостійної роботи студентів.

Студенти, які ставлять власні цілі навчання, мають більше впевненості, щоб брати на себе складніші завдання, незалежно від їхніх здібностей. Їх мотивація до поліпшення й освоєння завдання поліпшується, самооцінка залишається сильною, навіть у разі невдачі. Коли студентам допомагають заглибитися у власні процеси мислення та навчання, вони привертають увагу до ефективності стратегій, які вони використовували для досягнення поставлених ними цілей навчання. Планування дій, моніторинг прогресу в досягненні цієї мети та оцінка результатів можуть допомогти студентам брати на себе більший контроль над своїм мисленням і процесами навчання та оснастити їх навичками навчання.

Усі етапи циклу важливі, і на практиці вони перетинаються. Стратегії досягнення особистих цілей навчання повинні враховуватися при розробленні студентами своїх цілей протягом усього процесу моніторингу, відобразити і спиратися на стиль навчання студентів, їхню здатність до незалежного навчання, особисті особливості та конкретні цілі навчання, які вони ставлять. Студентам також необхідно формувати поінформоване та глибоке розуміння власної поведінки та навчання.

**Ключові слова:** самостійна робота; навчальна діяльність; самостійність студентів, психологічна готовність; навчальні стратегії; типи самостійних робіт

**S** *Lemberskyi Oleksandr. Individual Study of University Students as a Basis of Modern Scientific and Practical Trends.*

The paper is focused on the actualities of organization and supporting of students' individual study and determines the level of necessary teachers' involvement and participation in students' decision-making, the most effective methods to stimulate students' individual study. Among personal students' learning goals are improving students' learning style and achievement and building students' ability to learn. They help students become active participants in the learning process, empower students to become independent learners, and motivate them to reach their full potential. Previous research in students' motivation and efficiency has indicated that students those set their own working goals tend to achieve more than when working on goals set for them by the teacher.

Students who set their own learning goals have more confidence to take on more challenging tasks, regardless of their ability. Their motivation to do a task increases and their self-esteem remains strong, even in the case of failure. When students are assisted to delve into their own thinking and learning processes, they are drawn to think about the effectiveness of the strategies they used to achieve the learning goals they set. Planning what to do, monitoring progress towards achieving it and evaluating the outcomes can help students take more control over their thinking and learning processes and equip them with learning to learn skills.

All elements of the cycle are important and overlap in practice. Strategies to achieve personal learning goals should be considered while students develop their goals and throughout the monitoring process. To plan and work on these strategies, students need help to develop clear and simple strategies and draw on a range of approaches. The strategies should reflect and build on students' learning styles, their ability for independent learning, their personal characteristics and the specific learning goals they set. Students also need to build an informed and insightful understanding of their own behavior and learning.

**Key words:** individual study; educational activities; studies; student independence; psychological readiness; educational methodologies; types of individual study

Лемберський Олександр Юрійович, викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського, Україна

Lemberskyi Oleksandr, lecturer of the department of Western and Oriental languages and methods of their teaching, K.D.Ushynsky South Ukrainian national pedagogical university, Ukraine

E-mail: [sashalem1972@gmail.com](mailto:sashalem1972@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Навчання у закладах вищої освіти вимагає від студента необхідності самостійної роботи, швидкої та продуктивної активізації в освітньому процесі. Такі важливі складники життєдіяльності не передаються від однієї людини до іншої. Важливість необхідності самостійного опанування студентами знань у ЗВО зумовлена тим, що знання, як матеріальні

об'єкти та процес набуття знань, потребують самостійної пізнавальної праці як під час лекційних аудиторних занять, так і під час самопідготовки.

Саме в процесі усвідомленої, наполегливої самостійної праці й відбувається опанування студентами майбутньої професії, закладаються основи самоосвіти й самовдосконалення.

Уміння щодо самостійного пошуку з подальшим засвоєнням на цій основі професійно важливих знань і компетенцій, творчо використовувати їх у різних ситуаціях – якість особистості, що виховується, формується протягом життя й особливо інтенсивний період формування, або навіть суттєво важливий період формування – це період навчання.

При скороченні аудиторних годин головне навантаження щодо засвоєння знань покладається на самостійну роботу студентів, самостійне засвоєння ними матеріалу, який формує здібності до самоорганізації та самоосвіти. Відомо, що під час аудиторних занять, робота викладача найактивніша, й студенти виконують більш-менш пасивну роль, однак, на даний час, найпрогресивніша стадія навчання формується через організацію самостійної роботи студентів. Але не будь-яка «самостійна робота» є насправді незалежною. Самостійна робота тільки тоді має успіх, якщо студент підготовлений до неї.

**Формування цілей статті:** обґрунтувати роль і значення самостійної роботи студентів, як особливої форми навчальної діяльності, ознайомити з формами та методологією організації самостійної роботи, виявити оптимальні рішення в організації та забезпеченні самостійної роботи студентів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Пріоритетним напрямом модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти є широке і глибоке впровадження в освіту самостійної роботи, про що свідчать відповідні розділи Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Методичних рекомендацій щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (2010 р.) тощо.

Проблеми особливостей організації самостійної роботи студентів, шляхів, методів, особливостей і засобів її здійснення аргументовано у працях учених, що самостійна робота є міцною основою навчально-пізнавальної діяльності (В. Буряк та ін.); конкретизовано сутність та основні ознаки самостійної роботи (С. Гончаренко, П. Підкасистий та ін.); схарактеризовано теоретичні, методологічні та методичні засади щодо організації самостійної роботи студентів (Ю. Атаманчук, В. Мороз та ін.); визначено перспективи застосування зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів у вітчизняних закладах вищої освіти (Є. Танько та ін.).

На жаль, система сучасної загальної середньої освіти не може в повному обсязі пояснити і сформувати навички самостійної роботи учня, тому на перших курсах закладів вищої освіти, викладач має керувати і здебільшого організувати процес самостійної роботи і розуміння складників його відтворення і вимог до кінцевого результату.

**Викладення основного матеріалу.** Основою сучасної освіти є перехід від моделі знань фахівця до моделі компетенції. Адже соціуму потрібні випускники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, які здатні практично вирішувати виникаючі професійні проблеми. Відбувається формування такого фахівця не тільки на базі отриманих знань, умінь, навичок, а й від деяких додаткових якостей, для позначення яких на даний час і вживається поняття «компетенція», яке найбільш відповідає розумінню сучасних цілей освіти [4, с. 212].

Компетенція передбачає здобуття інтеграційних навичок для вирішення проблем, які виникають під час вирішення міждисциплінарних практичних завдань майбутньої професії. Такі навички включають у себе здатність самостійно здобувати та вдосконалювати знання [1, с. 364].

Погоджуємося з Ж. Черняковою, що «реформування вищої освіти в Україні проголошує не просто збільшення годин на самостійну роботу, а й принципове оновлення організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що вимагає пошук нових, ефективніших підходів до підготовки майбутніх педагогів. Готовність студентів-бакалаврів до самостійного опрацювання й вивчення значних обсягів інформації, здатність використовувати її на практиці, застосувати інноваційні технології в освіті вимагають вирішення низки важливих психологічних, педагогічних, методичних та організаційних проблем, що пов'язані з необхідністю реорганізації навчального процесу на нових засадах» [5, с. 297 – 298].

Загальновідомо, що самостійна робота студентів сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу, стимулює інформативність і професійні інтереси, розвиває творчу та ініціативну діяльність, сприяє зростанню вивченого та збільшує мотивацію та сприяє самореалізації особистості. Наприклад, Л. Яроцька, обґрунтовуючи лінгводидактичну стратегію випереджувального розвитку професійної особистості в умовах немовного вишу, у якості найважливішого напрямку педагогічного процесу розглядає бінарне прогностичне моделювання та становлення у того, хто навчається, комплексу компетенцій, і перш за все особистісних якостей, істотних для подальшої самореалізації особистості в свідомо обраній професії [6].

У загальному розумінні, самостійна робота – це вид навчальної діяльності, що здійснюється студентом за відсутності безпосереднього контакту з викладачем або керується ним через цільові навчальні матеріали, які є невід'ємною обов'язковою ланкою процесу навчання, що забезпечують у першу чергу індивідуальну роботу студентів згідно з установою викладача або за підручником до відповідної навчальної програми.

Для студента самостійна робота – система осмисленої діяльності, що охоплює пошук джерел знань, опра-

цьовування результатів пошуку, вибір кола проблем, пошук і подальшу роботу з джерелами інформації [2, с. 23].

У ході успішної самостійної роботи студент повинен самостійно визначати та установлювати найвлучніший порядок виконання планових завдань; студент має чітко визначати і планувати послідовність навчальних дій; стежити за ходом і результатом дій, вносити в них виправлення й уточнення; здійснювати самоврядування навчальною діяльністю, забезпечуючи погодженість і цілеспрямованість дій.

Отже, будучи складним педагогічним явищем, самостійна робота відображає процесуальну, методичну й методологічну сторони навчальної діяльності студентів і на сучасному етапі є найважливішим її складником [там само, с. 20].

У сучасній педагогічній практиці самостійна робота студентів представлена єдністю взаємозв'язаних форм:

- самостійна робота в аудиторії, виконувана під безпосереднім керівництвом викладача;
- позааудиторна самостійна робота;
- творча робота, включаючи дослідження.

Ураховуючи те, що величезна кількість часу відводиться для позааудиторної самостійної роботи, цей час має ефективно використовуватися для досягнення цілей у вивченні дисципліни, стимулювати на подолання труднощів і власне пошук найефективнішого шляху подолання проблем.

Основними завданнями викладача при організації позааудиторної студентської роботи є стимулювання їхнього мислення та інтелектуальної ініціативи. Викладач має допомогти навчитись свідомо і незалежно шукати і використовувати необхідні дані, працюючи спочатку з навчальними матеріалами, а потім з науковою інформацією, сформуванню міцну основу для їхньої самоорганізації та самовиховання.

Особливо важливою і найскладнішою місією є прищеплення студентам навички до пізнавальної діяльності та самоосвіти та бажання постійного розвитку своїх найкращих професійних якостей.

Проблема готовності студента до самостійної роботи включає декілька психолого-педагогічних аспектів, таких, як: мотиваційна, теоретична, практична готовність, а також здатність суб'єкта до самовиховання, самоосвіти й саморозвитку [4, с. 210]. Мотиваційний аспект зумовлений необхідністю постійного прогресу та вдосконалення знань, це внутрішня готовність і здатність людини адаптуватися до змін. Теоретична готовність – це комплекс набутих знань, методів і прийомів що до якісного опанування знань. Практична готовність обумовлюється вмінням застосовувати набуті теоретичні знання, формуючи досвід.

**Результати дослідження.** Нині у вищій школі співіснують кілька форм самостійної роботи студентів. Тра-

диційною для закладів вищої освіти є самостійна робота, що передбачає підготовку до аудиторних занять, виконувана студентом чи групою студентів самостійно в довільному режимі.

Іншим усталеним видом аудиторної самостійної роботи є так звана контрольна самостійна робота, коли в ході виконання завдання студент може одержати консультацію від викладача.

Особливу важливість для першокурсників має самостійна робота під час аудиторних практичних занять. Саме з них формуються більшість необхідних навичок щодо подальшої самостійної діяльності.

Самостійна робота студентів на аудиторному занятті за змістом може мати загальний, диференційований, індивідуальний або змішаний характер і реалізовуватися як робота в парах змінного складу, робота в малих групах, робота з тьютором, самостійна робота зі вступом викладача, самостійна робота з консультативним підкріпленням тощо.

Викладач може вводити самостійну роботу у формі таких різних моделей: різноманіття форм взаємоконтролю, коли роль викладача частково перекладається на студентів, вони мають шукати помилки один одного або надавати рекомендації один одному у групах, парах або командах.

Результативними методами самостійної роботи студентів також є дидактичні ігри. Особливо ефективним є введення в ділові ігри можливих професійних ситуацій [3, с. 35]. У той самий час простежується тенденція до адаптації форм організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання, що ґрунтуються на педагогіці співробітництва, серед них такі інноваційні форми самостійної роботи, як: симпозіум, круглий стіл, огляд знань, презентація проєкту, сесії із застосуванням нестандартних навчальних ситуацій, що моделюють професійну діяльність тощо.

Також у сучасній педагогічній практиці серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації освітнього процесу, виділяємо:

- проблемно-пошукові методи;
- метод проєктного навчання;
- методи колективної розумової діяльності;
- метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Позааудиторна самостійна робота також пропонує широкі можливості для покращення самостійності студента [1, с. 367].

Аналізуючи сучасні нормативи, передбачається такий зміст робіт для студентів-філологів: одержання завдання й ознайомлення з ним; підготовка робочого місця; добір вихідних матеріалів (навчальна, довідкова література, методичні розробки тощо); виконання роботи; узгодження результатів із викладачем (кон-

сультування); внесення змін після перевірки; подання роботи.

Наприклад, що стосується самостійної роботи студентів-філологів, на першому курсі найефективнішими видами самостійної роботи потрібно вважати: підготовку глосаріїв по опанованому матеріалу лекцій (вони розробляються кожним студентом при опануванні матеріалів лекцій у рамках підготовки до практичних занять). На перших курсах існує сильна тенденція до механічного запам'ятовування матеріалу з деякими елементами розуміння. Композиція з глосаріїв дозволяє зрозуміти теоретичний матеріал, сформулювати здатності ідентифікувати основну ідею, коротко та ясно викласти основні думки тексту. У цьому разі, вивчений матеріал засвоюється глибше, і студенти змінюють своє ставлення до лекцій, оскільки без знання теорії предмета, без хороших нотаток важко очікувати успіху у вирішенні практичних завдань;

Розроблення логічних схем бази знань за темою, що вивчається: логічна схема складена у вигляді графіка, який містить ключові поняття теми і відображає смислові відносини між ними й інтеграцію з іншими темами і розділами. Виконання таких вправ допомагає студентам побачити місце даного розділу серед раніше вивчених, готує їх до вивчення нового матеріалу, формує цілісний погляд на досліджувану дисципліну і розвиває навички логічного пошуку та аналізу матеріалу, що необхідні для вирішення професійних проблемних завдань майбутнього психолога; або підготовка доповідей на вільну тему.

**Висновок.** Отже, зазначимо, що різні форми самостійних робіт тісно пов'язані й взаємообумовлені. Та чи інша форма самостійної роботи в реальному процесі навчання – носій цілої низки елементів, які становлять зміст пізнавальної діяльності студента, характерних і для самостійних робіт іншої форми. У цьому виражається наступність між формами самостійних робіт, яка є

основою і для забезпечення оптимального засвоєння студентами знань, і для розвитку їхніх творчих здібностей, оволодіння досвідом творчої діяльності.

### 📖 Список використаних джерел

1. Бандера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : монографія. Київ : Наукометодцентр аграрної освіти, 2007. 364 с.
2. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.
3. Добровольська А. М. Метод проєктів: формування компетентності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*, 2018. № 1 (15). С. 35–47. URL: [http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018\\_1-15-Dobrovolska\\_ScientificJournal\\_FMO.pdf](http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018_1-15-Dobrovolska_ScientificJournal_FMO.pdf)
4. Дроздова І. П. Університетська освіта : навч. посіб. Харків, 2013. 212 с.
5. Чернякова Ж. Ю. Формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу в контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Актуальні проблеми управління якістю освіти: теорія, історія, інноваційні технології*: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 296–339.
6. Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке. *Филологические науки в МГИМО*. 2018. № 1 (13). С. 83–89.

### 📖 References

1. Bendera, I. M. (2007). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv ahroinzhenernykh spetsialnostei* [Organization of independent work of students of agroengineering specialties]: monohrafiia. Kyiv: Naukmetodtsentr ahrarnoi osvity [in Ukrainian].
2. Buriak, V. K. (2002). *Umovy ta zasoby samoosvity studentiv* [Conditions and means of self-education of students]. *Vyshcha shkola* [High school], 6, 18-29 [in Ukrainian].
3. Dobrovolska, A. M. (2018). *Metod proektiv: formuvannia kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv* [Project method: formation of competence of future specialists]. *Fizyko-matematychna osvita* [Physical and mathematical education], 1 (15), 35-47. Retrieved from [http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018\\_1-15-Dobrovolska\\_ScientificJournal\\_FMO.pdf](http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018_1-15-Dobrovolska_ScientificJournal_FMO.pdf) [in Ukrainian].
4. Drozdova, I. P. (2013). *Universytetska osvita* [University education]: navch. posib. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Cherniakova, Zh. Yu. (2017). *Formuvannia upravlinskoï kultury studentiv-bakalavriv pedahohichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu v konteksti orhanizatsii samostiinoi roboty z pedahohichnykh dystsyplin* [Formation of managerial culture of bachelor students of pedagogical higher educational institution in the context of organization of independent work in pedagogical disciplines]. In A. A. Sbruevovoi (Ed.), *Aktualni problemy upravlinnia yakistiu osvity: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii* [Current problems of education quality management: theory, history, innovative technologies]: monohrafiia (pp. 269-339). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
6. Iarotckaia, L. V. (2018). *Obuchenie i razvitie: dialektika stanovleniia professionalnoi lichnosti v XXI veke* [Education and Development: Dialectics of Formation of a Professional Personality in the 21st Century]. *Filologicheskie nauki v MGIMO* [Philological Sciences at MGIMO], 1 (13), 83-89 [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 08.09.2020



УДК 378.046-021.68:796:334

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-38-43](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-38-43)

Верітов Олександр

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-3793-3010>

## КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

- A** Розроблено авторську концепцію формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, яка сформульована на основі положень, що співвідносяться з евристично визначеними формами наукового знання. Формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту визначено як діяльність ЗВО, спрямовану на формування соціально-нормативних установок здобувачів освіти, формування у них певних рис особистості, а також закріплення цих рис і формування на їх основі стійких характеристик підприємницького стилю життя. Основними положеннями концепції є: формування під час аудиторної та самостійної роботи студентів підприємницького мислення; інтеріоризація здобувачами освіти змісту та прикладів ефективної підприємницької діяльності; інтеграція у логіко-структурній схемі формування підприємницької культури інноваційного, маркетингового та управлінського освітніх контекстів; контроль результативності процесу формування підприємницької культури шляхом використання відповідних методик оцінювання знань.

**Ключові слова:** підприємницька культура; підприємницьке мислення; концепція цілеспрямованого формування підприємницької культури; принципи формування підприємницької культури

- S** *Veritov Oleksandr. The concept of formation of entrepreneurial culture of future bachelors in the specialty «Physical culture and sport».*

*The article deals with the development of the author's concept of forming the entrepreneurial culture of future bachelors of physical culture and sports. The concept is formulated on the basis of ideas of L. Boltansky, E. Kjaello, L. Teveno about entrepreneurship as an activity aimed at reaching an agreement; provisions of culturology about culture as an embodied experience of human coexistence; theory by D. Uzmadze of social guidelines, as well as the provisions of M. Weber and F. Knight on the special mentality of entrepreneurs; provisions of management theory on the content of the management cycle; marketing methodology customer development; P. Bourdieu's ideas about the essence of social practice and lifestyle; the provisions of the cultural-historical theory of the development of the human psyche by L. Vygotsky on the essence of the internalization and exteriorization of the content of culture by man; provisions of A. Bandura social-cognitive theory about the mechanism of increase of human self-efficacy; the theory of quasi-professional training, according to which the educational process should be based on the creation of situations close to the conditions of real work; humanistic pedagogy, according to which the formation of personal qualities and patterns of behavior is more effective in terms of free self-expression. The formation of entrepreneurial culture of future bachelors of physical culture and sports is defined as the activity of educational institutions, which is aimed at forming social and normative attitudes of students, forming certain personality traits, as well as forming stable characteristics of entrepreneurial lifestyle. The main provisions of the concept are: formation of students' entrepreneurial thinking during classroom and independent work; internalization of content and examples of effective entrepreneurial activity by students; integration in the logical-structural scheme of formation of business culture of innovative, marketing and managerial educational contexts; monitoring the effectiveness of the process of forming an entrepreneurial culture through the use of appropriate methods of knowledge assessment.*

**Key words:** entrepreneurial culture; entrepreneurial thinking; the concept of purposeful formation of entrepreneurial culture; principles of business culture formation

Верітов Олександр Ігорович, докторант кафедри фізичної культури та спорту, Запорізький національний університет, Україна

Veritov Oleksandr, doctoral student of the Department of Physical Culture and Sports, Zaporizhzhya National University, Ukraine

E-mail: [ffefb@gmail.com](mailto:ffefb@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Нові соціально-економічні реалії, зумовлені зіткненням еволюційних парадигм у глобальних масштабах, вимагають від фахівців галузі фізичної культури і спорту готовності до самореалізації професійного потенціалу в жорстких умовах ринкової економіки. Необхідною умовою готовності випускників вишів до професійної самореалізації виступає сформованість у них підприємницької культури.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Можна очікувати, що концепція формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту вже була сформульована в рамках теорії і методики професійної освіти. На ділі ж, у публікаціях, присвячених проблематиці формування підприємницької або бізнес-культури (С. Білоус-Сергєєва [1], В. Шляхтенко [13], Р. Муха [7], І. Радамовська [9]) більше йдеться про своєрідний тип стосунків у колективі тієї чи іншої бізнес-організації, іншими словами, про один із типів корпоративної культури. Хоча, зазначимо, що автори при цьому розмежовують поняття «бізнес-культура», «корпоративна культура», «підприємницька культура», «культура підприємництва», «культура підприємця». Разом з тим, деякі автори (Н. Дембицька [3], І. Добрянський [4], Р. Олексенко, В. Молодиченко [8], Р. Рюттингер [10]) зосереджують свою увагу на характеристиках особистості підприємця, а також розкривають глибинні механізми та закономірності формування цих характеристик під час фахової підготовки.

Загалом, публікації, присвячені дослідженню підприємницької культури, наголошують на тому, що вона може розумітися як характеристика стосунків у бізнес-середовищі на основі трудових загальнокорпоративних, національних цінностей, які впливають на комерційну успішність організації; характеристика окремої людини, що віддзеркалює сформованість у неї норм і цінностей упорядкування діяльності людей, додержання нею традицій ділового спілкування, наявність високої загальної культури тощо.

У контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту підприємницька культура повинна розглядатися як риса особистості, що ґрунтується на набутих людиною протягом життя знаннях, цінностях, моральних й етичних нормах, прийомах і методах економічно прибуткової активності, яка відповідає чинним правовим нормам, традиціям і стереотипам.

Як відомо, трансляція вироблених попередніми поколіннями нормативних програм поведінки, здійснюється соціальними інститутами, одним із яких є вища освіта. Утім, аналіз публікацій показав, що на сьогодні концепція цілеспрямованого формування підприємницької культури у майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту під час фахової підготовки ще не сформульована. Зокрема, не обґрунтовано відповідних педагогічних умов, не розроблено програмних засад відповідного

освітнього процесу. Не представлено також структурно-логічної схеми формування підприємницької культури в освітньому процесі ЗВО. Зазначене ускладнює приведення освітнього процесу у відповідність суспільним і державним імперативам, згідно з якими бакалаври фізичної культури мають виступати автономними, відповідальними та креативними суб'єктами ринку праці.

**Мета статті:** розроблення науково обґрунтованої системи освітніх впливів, що інтегрує принципи, теоретичні положення, педагогічні умови, програмні (модельні) елементи, з метою її подальшого застосування у якості конструктивної основи для формування підприємницької культури у майбутніх бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт».

**Викладення основного матеріалу.** Першочерговим завданням є визначення й обґрунтування на основі аксіоматичного підходу вихідних принципів формування підприємницької культури здобувачів освіти, що виступають своєрідними правилами, що задають його напрям, характер і стратегію діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Соціальне життя нині значною мірою будується навколо цифрового зв'язку та інформаційної інфраструктури [6]. У таких умовах стає неминучою та незворотною глибока трансформація підприємництва і бізнесу за рахунок широкого використання цифрових технологій для презентації стартапів, оптимізації бізнес-процесів, поліпшення взаємодії зі споживачами товарів і послуг, створення умов для комфортнішої й оперативнішої взаємодії між співробітниками організації. У зв'язку з цим, для забезпечення відповідності освітнього процесу майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту соціальним перетворенням, необхідно трансформувати взаємодію між викладачами та здобувачами освіти в цифровий простір, що відповідає принципу діджиталізації.

Відповідно до зазначеного принципу процес формування підприємницької культури виражатиметься: у створенні індивідуального цифрового освітнього середовища кожним викладачем, залученим до цього процесу; в активному використанні студентами інформаційних технологій і систем під час навчання; спрямування змісту освіти на навчання студентів використанню спеціалізованих інформаційних систем і ресурсів; у цифровій комунікації між викладачами і здобувачами освіти у межах освітнього процесу; у використанні студентами цифрових сервісів і ресурсів із метою визначення індивідуальних освітніх траєкторій; підвищення ролі таких сервісів і ресурсів у самостійній роботі студентів тощо.

Принцип варіативності освітніх траєкторій передбачає надання можливості студенту впливати на зміст освіти та режим засвоєння знань, виходячи з його потреб, інтересів і потенцій. Декларування цього принципу проголошено імперативами, що проголошують пріоритет



інтересів особистості, добровільності та самодіяльності над інтересами зовнішнього оточення. Для викладачів ЗВО цей принцип проголошує, з одного боку, право вільно визначати зміст ОПП та НМК дисциплін, а також методи та засоби навчання, з іншого – можливість передання здобувачам змісту освіти різними шляхами.

Важливим наслідком додержання принципу варіативності є підвищення ролі дисциплін за вибором. Також доцільним виступає створення можливості вибору майбутнім бакалаврами фізичної культури і спорту творчих завдань і завдань для самостійної роботи під час засвоєння змісту окремих дисциплін, а також вибору теми курсової роботи й місця виробничої практики.

У той же час зазначимо, що варіативність не стане безконтрольною самодіяльністю викладачів і студентів, яка може обернутися руйнацією загальної системи роботи задля химерних, непевних цілей, претензій, ілюзій чи власних амбіцій суб'єктів освітнього процесу. Перш за все, цей принцип передбачає додержання рамкових умов чинного Державного стандарту освіти зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» [11].

Принцип ступневості та кризивості передбачає розуміння освітнього процесу як управління доланням здобувачами освіти штучних суперечностей і перешкод у спонтанних і спланованих конфліктних і безконфліктних ситуаціях. Цей принцип базується на ідеї, відповідно до якої в освітньому процесі періоди рівного накопичення нових можливостей змінюються етапами кризи – бурхливого, іноді драматичного зламу старих цінностей і поведінкових стереотипів. Вважаємо, що додержання принципу ступневості та кризовості буде сприяти створенню умов для набуття студентами необхідних компетентностей, а також засвоєння ними соціально-прийнятних програм підприємницької діяльності.

Принцип професійної контекстності передбачає виконання студентами в освітньому процесі ролей і функцій, які за своєю сутністю близькі до професійних, проте відрізняються від них тим, що відповідальність за результати цих дій здобувач освіти несе насамперед перед викладачем, або представником професійної спільноти, а не перед споживачами комерційного продукту.

Цим принципом передбачається забезпечення в освітньому процесі професійного контексту через широке використання активних методів навчання, а також самостійне прийняття рішень в умовах, наближених до підприємницької діяльності. Відповідно до цього принципу при визначенні змісту освіти майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, перш за все, мають бути враховані особливості підприємницької діяльності у галузі.

Вважаємо, що наведені принципи формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, достатньо чітко задаватимуть його напрям, характер і стратегію діяльності суб'єктів освітнього процесу на всіх етапах його проєктування та здійснення.

Сформулювавши принципи, перейдемо до обґрунтування самої концепції формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, яка, за нашим задумом, має описувати щонайменш два аспекти освітнього процесу, позначені ключовими питаннями: «Що саме формувати?» та «Яким чином це формувати?».

Перша концептуальна ідея співвідноситься з розумінням підприємництва як діяльності, найважливішим аспектом якої є досягнення згоди між різними соціальними суб'єктами. Основою для нашої позиції став аналіз наукових джерел, у яких описано зміст підприємницьких практик [10; 19], у результаті якого виявлено, що діяльність будь-яких підприємців має загальну рису – спрямування на досягнення згоди як загального блага, через усунення суперечностей між колективним та індивідуальним буттям, а також між індивідуальним буттям суб'єктів у ситуаціях комерційного обміну вартостями. Ця теза певною мірою витікає з думки Е. Дюркгейма, який головним чинником, що формує зміст особистісного й соціального життя людини, зазначає опозицію індивідуальної та соціальної реальностей [5].

Поділяючи позиції Е. Дюркгейма, у нашому випадку, можна говорити про троїсту соціальну реальність, у якій стикаються, співіснують, взаємодіють три взаємозумовлені буття: особисте (конкретного підприємця), опозиційне (іншого підприємця) і соціальне (суспільства, народу, країни).

Підприємницька діяльність постійно супроводжується доланням суперечностей між суб'єктами соціального життя, які при доведенні своєї правоти у різноманітних ситуаціях звертаються до аргументів різних «соціальних реальностей» («індустріальної», «патріархальної», «репутаційної», «цивільної», «ринкової», «буттєвої»). Переконані, що підприємницька діяльність неможлива без інтеріоризації специфічних культурних патернів, набуття особливого світогляду та установок, формування специфічного стилю життя, провідною рисою якого є вміння та досвід відстоювання своєї позиції.

Вважаємо, що в освітньому процесі майбутніх бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» обов'язково має бути приділена увага формуванню й розвитку компетентностей, необхідних для долання суперечностей і досягнення згоди у ситуаціях соціальної взаємодії за умов керування не тільки особистими бажаннями і потребами, а й загальним благом. Відповідні компетентності мають бути відображені в очікуваних результатах освітнього процесу майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту.

Іншою основою наших уявлень про цільові орієнтири освітнього процесу майбутніх бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» покладено розуміння культури як специфічного аспекту життя виду *Homo sapiens*, що характеризує відмінність буття людей

від тваринного існування. Основою набуття людиною особистої культури є засвоєння нею нормативних програм поведінки, а також правил соціальної дії і взаємодії, вироблених в процесі діяльності попередніх поколінь. Сутність культури розуміємо як результат оволодіння людиною соціальним досвідом, вираженим в знаковій формі. Точніше, розуміємо культуру як стан конкретної людини, спричинений прийняттям нею соціально ухваленних норм, цінностей і програм дій, які визначатимуть її поведінку в різних життєвих ситуаціях.

Наступна ідея, покладена нами в основу авторської концепції формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, пов'язана з тим, що успішність у підприємницькій діяльності прямо пов'язана з наявністю у суб'єкта цієї діяльності специфічного світогляду або менталітету. Сучасні дослідники звертають увагу на те, що специфічний підприємницький менталітет ґрунтується на специфічному мисленні, яке є процесом цілеспрямованого, опосередкованого та узагальненого відображення суб'єктом суттєвих властивостей і відношень компонентів комерційної діяльності, результатом якого є ефективне і раціональне задоволення тих чи інших потреб споживачів із отриманням прибутку [16;17].

Розвиваючи висловлені ідеї, пов'язуємо особливості підприємницького менталітету з наявністю специфічних установок індивіда, які, за Д. Узнадзе, розуміємо як динамічний стан особистості, її готовність до дій, обумовлених потребами суб'єкта, а також певною відповідною ситуацією [12]. Вважаємо, що установки майбутнього бакалавра фізичної культури і спорту, сформовані в освітньому процесі, мають стати основою рис його характеру – сукупності стійких способів поведінки й реагування в соціальному та природному середовищі, заснованих на соціально й біологічно зумовлених структурних компонентах особистості, що включають психічні процеси, стани та властивості.

Основою будь-якої підприємницької діяльності є планування, організація, корекція, контроль як власної діяльності, так і діяльності інших людей. Сказане диктує доцільність звернення до ідей менеджменту про сутність управлінського циклу – послідовності ітерацій у діяльності суб'єкта управління, спрямованих на досягнення певної мети. Вважаємо необхідним відобразити у тій чи іншій формі перелічені функції як у змісті навчання, так і серед очікуваних результатів освітнього процесу.

Переконані, що іншим аспектом підготовки має стати формування установок здобувачів освіти на задоволення потреб споживачів підприємницького продукту як гарантію отримання прибутку. Найсучаснішим вираженням цієї ідеї є клієнтоорієнтований методологічний підхід до створення бізнесу, який отримав назву Customer development. Відповідно до нього будь-який інноваційний продукт обов'язково повинен вирішувати проблему

(задовольняти потребу) клієнта. Іншими словами, спочатку виявляється проблема, а вже потім розробляється продукт, а не навпаки[4].

Вважаємо, що у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту у них мають бути сформовані уявлення про шляхи, методи, засоби: визначення запитів і потреб споживачів спортивно-оздоровчих товарів і послуг; дослідження ринку на предмет наявності продуктів, що можуть задовольнити виявлені запити й потреби; вивчення ринку на предмет наявності конкурентів; розроблення продуктів, необхідних споживачам і здатних задовольнити їхні потреби; встановлення цін, що забезпечать достатній прибуток й прийнятні для споживачів; вибору найзручніших шляхів доведення інноваційного продукту до споживачів; обґрунтування й використання методів активного впливу на ринок із метою формування попиту на інноваційні фізкультурно-спортивні товари та послуги.

Наступним вихідним положенням нашої концепції є теза про те, що специфічні установки підприємця роблять його лідером, здатним ризикувати і проявляти ініціативу, використовуючи ринкові можливості шляхом планування (маркетинг), організації (менеджмент) ресурсів, часто шляхом інновацій [15; 18]. Вважаємо, що ці установки лежать в основі соціальної практики підприємництва, яка, у свою чергу, стає фундаментом стилю життя й соціального статусу підприємця. Отже, інтеріоризація специфічних культурних патернів, набуття особливого світогляду в освітньому процесі має покласти початок залученню здобувачів освіти до особливого підприємницького стилю життя.

Інша група наших ідей стосується уявлень про процесуальну сторону освітнього процесу, спрямованого на формування у майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту підприємницької культури. У цьому аспекті, перш за все, беремо до уваги сукупність наукових фактів, які вказують на те, що установки підприємця, його соціальний статус, а також стиль життя у значній мірі визначаються тим матеріалом, який він «запозичує» із соціуму.

Психологічний механізм, завдяки якому це стає можливим, докладно описаний у культурно-історичній теорії розвитку психіки людини Л. Виготського. Зокрема, автор пише про інтеріоризацію – засвоєння людиною у ранньому та підлітковому віці культурних смислів, виражених у знакових формах у ході набуття досвіду взаємодії з іншими людьми, власної діяльності, або взаємодії з носіями інформації, вираженої у знакових формах (книгами, журналами, фільмами тощо) [2].

Протилежним інтеріоризації виступає механізм екстеріоризації, сутність якого полягає у відтворенні змісту уяви особи, вираженого в установках, цінностях, диспозиціях у соціально значущих діях і чинках. Вважаємо, що при конструюванні освітнього процесу, спрямованого на формування підприємницької культури, обов'язково

мають бути створені умови як формування в уяві здобувачів освіти певних образів, що стосуються ефективного підприємництва, так і для втілення цих образів у дійсність.

Для того, щоб це стало можливим, освітній процес у ЗВО має відтворювати особливості підприємництва як соціальної практики. Ми виходимо з того, що під час навчання здобувачі освіти мають бути залучені до соціальної практики підприємництва як типу стосунків між суб'єктами освітнього процесу, у ході якої вони, використовуючи ресурси освітнього закладу та міст практики, мали б змогу впливати на розвиток суспільства і розвиватися самі.

Наступна концептуальна ідея щодо перебігу освітнього процесу полягає у необхідності забезпечення спілкування студентів із кращими підприємцями регіону. Обґрунтування доцільності цього знаходимо в соціально-когнітивній теорії А. Бандури, у якій обґрунтовується зв'язок між соціальним розвитком особистості та опануванням нею нового досвіду через наслідування моделей поведінки інших людей у процесі соціальної взаємодії [14]. Практична корисність теорії А. Бандури полягає у тому, що вона не тільки дає змогу описати механізм саморегуляції поведінки особистості, а й дозволяє побудувати схему освітньої діяльності, спрямовану на підвищення самоефективності здобувача освіти.

Зазначена схема має інтегрувати такі етапи: усвідомлення здобувачами освіти мети діяльності й власних здібностей, їхнє співвіднесення; складання моделі діяльності, а також формування мотивації; виконання дій, необхідних для досягнення поставленої мети, за умови активного зворотного зв'язку з компетентним середовищем; застосування нового вміння або навичок у знайомій ситуації, можливо декількома способами; адаптація навички до незвичної ситуації.

Інша ідея, що стосується перебігу освітнього процесу, ґрунтується на теорії контекстного навчання, у відповідності до положень якої, в сучасних умовах освітній процес має ґрунтуватися не на вивченні навчальних текстів, як матеріальних носіїв минулого досвіду професійної діяльності, а на створенні ситуацій, які за своїм змістом наближені до умов реальної праці.

Оскільки така «контекстна» підготовка забезпечує ефективнішу інтеріоризацію здобувачем освіти змісту професійної діяльності, вважаємо, що в освітньому процесі, спрямованому на формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту провідне місце має займати саме квазіпрофесійна діяльність. При цьому вона має бути спрямована на відтворення під час навчальних занять і виробничих практик суттєвих характеристик підприємницької діяльності, стосунків і дій її суб'єктів.

Останньою ідеєю, що стосується перебігу освітнього процесу з формування підприємницької культури сту-

дентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», є положення гуманістичної педагогіки про необхідність забезпечення умов для особистісного вибору здобувачами освіти шляхів, методів і засобів задоволення власних освітніх потреб.

Ця ідея має витоки в положеннях гуманізму (Еразм, Руссо), екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), позитивізму (К. Поппер), згідно з якими істинне буття людини не є детермінованим, а вільно конструюється нею за власним задумом-проектном. Людина відповідальна за своє буття. Вона здійснює вибір у повній самоті, підкоряючись власному незалежному моральному рішення. Отже, найоптимальнішим у нашому дослідженні буде підхід, при якому формування підприємницької культури буде здійснюватися не через директиви або накази, а через «м'який» вплив на здобувачів освіти на рівні окремої навчальної групи.

**Результати дослідження.** Авторську концепцію формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту сформульовано на основі положень, які співвідносяться з евристично визначеними формами наукового знання, а саме: ідей Л. Болтанські, Е. К'япелло, Л. Тевено про підприємництво як діяльність, спрямовану на досягнення згоди; положень культурології про культуру як утілений досвід людського співіснування; теорії соціальних настанов Д. Узнадзе, а також положень М. Вебера, Ф. Найта, відповідно до яких підприємці мають особливий менталітет; положень теорії менеджменту про зміст управлінського циклу; маркетингової методології customer development; ідей П. Бурдьє про сутність соціальної практики, соціального поля та стилю життя людини; положень культурно-історичної теорії розвитку психіки людини Л. Виготського про сутність інтеріоризації та екстеріоризації людиною змісту культури; положень соціально-когнітивної теорії А. Бандури про механізм підвищення самоефективності людини; теорії квазіпрофесійного навчання, відповідно до якої освітній процес має ґрунтуватися на створенні ситуацій, наближених до умов реальної праці; гуманістичної педагогіки, відповідно до якої формування особистісних якостей і моделей поведінки відбувається результативніше у середовищах, де створено умови для вільного самовираження й самоздійснення особи.

Відповідно до зазначеної концепції, формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту – це діяльність ЗВО, спрямована на формування соціально-нормативних установок здобувачів освіти, формування у них певних рис особистості, а також закріплення цих рис і формування на їх основі стійких характеристик підприємницького стилю життя.

Основними положеннями концепції:

– першочерговою метою освітнього процесу має стати формування в аудиторній і самостійній роботі підприємницького мислення як процесу цілеспрямованого, опо-

середкованого, та узагальненого відображення майбутнім бакалавром фізичної культури і спорту суттєвих характеристик підприємницької діяльності, а також стосунків між її суб'єктами;

– ключовим чинником формування підприємницької культури є інтеріоризація здобувачами освіти змісту, традицій, прикладів ефективної підприємницької діяльності, зафіксованих у знаковій формі у ході залучення до підприємницьких і квазіпідприємницьких практик;

– логіко-структурна схема формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту має інтегрувати три освітніх контексти (лінії): інноваційну лінію, завдання якої у формуванні здобувачів освіти уявлення про ідеальні фізкультурно-спортивні продукти; лінію маркетингу, спрямовану на формування у студентів здатності до встановлення потреб цільових споживачів, а також забезпечення задоволеності цих потреб; лінію менеджменту, завдання якої – сформувати у студентів здатності до виконання дій у межах управлінського циклу;

– необхідність контролю результативності процесу формування підприємницької культури на всіх етапах освітнього процесу шляхом використання відповідних методик оцінювання знань, досвіду, а також особистісних новоутворень здобувачів освіти.

**Перспективи подальших розвідок.** Обґрунтована концептуальна основа є підґрунтям для створення моделей фахової підготовки, а також методичних рекомендацій, які будуть актуальними в сучасних соціальних, економічних і політичних умовах.

### Список використаних джерел

1. Білоус-Сергеева С. О. Формування підприємницької культури. *Reporter of the Priazovskiy state technical university. Section: Economic sciences*. 2016. Issue 32. Volume 1. P. 233–239.
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928). *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1991. № 4. С. 5–18.
3. Дембицька Н. М. Економічний досвід як чинник становлення суб'єкта економічної соціалізації: концепція дослідження. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. XI, ч. 1. С. 110–118.
4. Добрянський І. Підприємницька культура студентів приватного ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 99. С. 3–8.
5. Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нецаева. Москва : ИНТОР, 1996. 80 с.
6. Моисеева А. А. Условия и последствия диджитализации современного общества: социально-экономический анализ. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2017. № 39. С. 216–226.
7. Муха Р. А. Бизнес-культура, сутність та основні характеристики. *Ефективна економіка*. 2018. № 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6485>
8. Олексенко Р. І., Молодиченко В. В. Концептуальні пріоритети формування сучасної людини економічної. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2017. Вип. 70. С. 164–175.
9. Радамовська І. В. Особливості формування бізнес-культури будівельних підприємств. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2015. Вип. 4. С. 125–128.
10. Рюттингер Р. Культура предпринимательства : пер. с нем. Москва : Эком, 1992. 240 с.
11. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Затверджено і введено в дію наказом МОН України № 567 від 24.04.2019 р. 12 с.
12. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
13. Шляхетко В. В. Підприємницька культура в системі факторів підвищення

- конкурентоспроможності поліграфічних підприємств : дис. ... канд. екон. наук : 08.06.01. Львів, 2004. 259 с.
14. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
15. Deakins D., Freel M. Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The Learning Organization*. 1998-08. T. 5, vol. 3. C. 144–155.
16. Hayek F. A., Cantillon R., Higgs H. Essai Sur la Nature du Commerce en General. *The Economic Journal*. 1932-03. T. 42, vol. 165. C. 6.
17. Jean-Baptiste Say. A Treatise on Political Economy. doi:10.4324/9781351315685.
18. Culley Jennifer R. A Glossary of Political Economy Terms. *Reference Reviews*. 2013. Vol. 27, № 5. P. 22–23. URL: <https://doi.org/10.1108/RR-02-2013-0039>.
19. Knight F. H. Risk, uncertainty and profit. New York : Cosimo Classics, 2005. XIV. 381 p.

### References

1. Bilous-Serhieieva, S. O. (2016). Formuvannya pidpriemnytskoi kultury [Formation of entrepreneurial culture]. *Reporter of the Priazovskiy state technical university. Section: Economic sciences*, 32, 1, 233-239 [in Ukrainian].
2. Vygotskii, L. S. (1991). Problema kulturnogo razvitiia rebenka [The problem of the cultural development of the child] (1928). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Bulletin. Ser. 14. Psycholohyia]*, 4, 5-18 [in Russian].
3. Dembytska, N. M. (2009). Ekonomichnyi dosvid yak chynnyk stanovlennia sub'ekta ekonomichnoi sotsializatsii: kontseptsia doslidzhenn [Economic experience as a factor in the formation of the subject of economic socialization: the concept of research]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii [Problems of general and pedagogical psychology]: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuaka APN Ukrainy (Vol. XI, is. 1, pp. 110-118)*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Dobrianskyi, I. (2011). Pidpriemnytska kultura studentiv pryvatnoho VNZ [Entrepreneurial culture of private university students]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky [Proceedings. Series: Pedagogical sciences]*, 99, 3-8 [in Ukrainian].
5. Diurkgeim, E. (1996). *Sotsiologiya obrazovaniia [Sociology of education]*. Moskva: INTOR [in Russian].
6. Moiseeva, A. A. (2017). Uslovia i posledstviia didzhitalizatsii srovenennogo obshchestva: sotsialno-ekonomicheskii analiz [Conditions and consequences of digitalization of modern society: socio-economic analysis]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya [Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science]*, 39, 216-226 [in Russian].
7. Mukha, R. A. (2018). Biznes-kultura, sutnist ta osnovni kharakterystyky [Business culture, essence and main characteristics]. *Efektivna ekonomika [Efficient economy]*, 8. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6485> [in Ukrainian].
8. Oleksenko, R. I., & Molodychenko, V. V. (2017). Kontseptualni priorityty formuvannya suchasnoi liudyny ekonomichnoi [Conceptual priorities of formation of the modern economic person]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA [Humanitarian Bulletin ZDIA]*, 70, 164-175 [in Ukrainian].
9. Radamovska, I. V. (2015). Osoblyvosti formuvannya biznes-kultury budivelnnykh pidpriemstv [Features of formation of business culture of construction enterprises]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: International Economic Relations and the World Economy]*, 4, 125-128 [in Ukrainian].
10. Riuttinger, R. (1992). *Kultura predprinimatelstva [Enterprise culture]*. Moskva: Ekom [in Russian].
11. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znany 01 «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 017 «Fizychna kultura i sport» [Standard of higher education of Ukraine first (bachelor's) level, field of knowledge 01 «Education / Pedagogy», specialty 017 «Physical culture and sports»]*. (2019). Zatverdzheno i vvedeno v diiu nakazom MON Ukrainy № 567 vid 24.04.2019 r. [in Ukrainian].
12. Uznadze, D. N. (2001). *Psikhologiya ustanovki [Installation psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
13. Shliakhetko, V. V. (2004). *Pidpriemnytska kultura v systemi faktoriv pidvyshchennia konkurentospromozhnosti polihrafichnykh pidpriemstv [Entrepreneurial culture in the system of factors to increase the competitiveness of printing companies]*. (PhD diss.). Lviv [in Ukrainian].
14. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
15. Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The Learning Organization*, 5, 3, 144-155.
16. Hayek, F. A., Cantillon, R., & Higgs, H. (1932). *Essai Sur la Nature du Commerce en General. The Economic Journal*, 42, 165, 6.
17. Jean-Baptiste, Say. *A Treatise on Political Economy*. doi:10.4324/9781351315685.
18. Culley, Jennifer R. (2013). A Glossary of Political Economy Terms. *Reference Reviews*, 27, 5, 22-23. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/RR-02-2013-0039>.
19. Knight, F. H. (2005). *Risk, uncertainty and profit*. New York: Cosimo Classics. XIV.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.09.2020



## ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ ДИЗАЙНУ ПРИ ВИВЧЕННІ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

- A** *Окреслено методи розв'язання проблем художньо-графічної освіти майбутніх бакалаврів дизайну в контексті феномену обдарованості студента. Виділено основні особливості педагогічного процесу виявлення, підтримання та навчання обдарованих студентів у мистецьких закладах вищої освіти. Обґрунтовано сутність поняття «дизайнер» через призму ролі естетики в процесі формування у майбутніх фахівців дизайну базових професійних компетентностей. Подано перелік порад щодо вирішення проблеми діагностики обдарованості студентів мистецьких закладів вищої освіти, а також обґрунтовано сутність фахової компетентності студентів та опис оптимальних методичних рішень для їхнього формування.*

**Ключові слова:** обдарованість; художньо-графічні дисципліни; художня освіта; дизайн; формування професійних компетентностей

- S** *Goryanskiy Vadim. Peculiarities of the pedagogical process with gifted bachelors of design in the study of art and graphic disciplines.*

*The problem of acquiring competencies for the formation of a creative personality acquires state significance today. This is due to the need to improve professional education and creative personality, increase the level of creative literacy of so-called «gifted» students in the classroom, the need to expand their knowledge, skills and abilities in artistic and creative activities, preserving the best traditions of art education, using only effective forms and methods of professional training of the future designer.*

*The main reasons for updating the problem of gifted students' competencies are the lack of a generally accepted structure for giftedness diagnostics in existing pedagogical research, theoretical principles of this process that reflect the essence and possibilities of its improvement, a systematic approach to gifted students' knowledge, skills and content. filling and appropriate educational and methodical tools for working with the gifted. Currently, there is no universal, recognized and generally accepted by researchers definition of «giftedness». The best known and most common is the definition proposed by W. Stern, who understood giftedness as a general ability of an individual to consciously focus their thinking on new requirements, as a general ability of the psyche to adapt to new tasks and living conditions.*

*The article outlines the methods of solving the problems of art and graphic education of future bachelors of design in the context of the phenomenon of student talent. The main features of the pedagogical process of identifying, supporting and teaching gifted students in art schools are highlighted. The essence of the concept of «designer» is substantiated through the prism of the role of aesthetics in the process of formation of basic professional competencies in future design specialists. A list of tips for solving the problem of diagnosing the talent of students of higher art educational institutions, as well as substantiates the essence of professional competence of students and a descriptions of the optimal methodological solutions for their formation.*

**Key words:** giftiness; art and graphic disciplines; art education; design; formation of professional competencies

**Горянскийкий Вадим Вікторович**, аспірант кафедри теоретичних дисциплін та професійної освіти, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, Україна

**Goryanskiy Vadym**, postgraduate of the Department of Theoretical Disciplines and Vocational Education, Kyiv Mykhailo Boychuk State Academy of Decorative Arts and Design, Ukraine

*E-mail:* [melnikarsen@ukr.net](mailto:melnikarsen@ukr.net)

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі розвитку людства освіта стає стратегічним чинником стійкого і безпечного розвитку людства. Ефективна ідентифікація обдарованості та виокремлення значущості компетентнісного підходу для виявлення і розвитку здібностей обдарованих студентів – компоненти якісної мистецької освіти. У зв'язку з широким розумінням обдарованості як щодо різноманітності її проявів, так і щодо кількості студентів, які володіють потенціалом для її розвитку, зросло значення діагностики для виявлення обдарованих студентів та особливостей роботи з ними.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Пояснення природи обдарованості не може бути без попередніх теоретичних досліджень та узагальнення досвіду науковців із цього питання. Саме Говард Гарднер у «Рамах розуму» (1983) виділив сім видів інтелекту, включаючи інтелект, пов'язаний із мистецтвом. У цьому контексті він вивчав творчість семи обдарованих людей: Зигмунда Фрейда, Альберта Ейнштейна, Пабло Пікассо, Ігоря Стравінського, Томаса Еліота, Марта Грем, Махатма Ганді [8; 9].

У сучасних концепціях обдарованість розглядається як цілісна, багатогранна якість особистості (Д. Богояв-

ленська, І. Волощук, В. Шадріков, Б. Кларк, В. Моляко, Ф. Монкс, К.А. Хеллер та ін.) [3; 7; 15; 11; 18]. Окремі дослідники включають до структури обдарованості когнітивні складники: інтелект, спеціальні здібності, креативність тощо; інші – особистісні якості, що стосуються мотивації, емоцій, волі. Однак наразі не існує загально-визнаного дослідниками пояснення обдарованості.

На сучасному переломному етапі розвитку людства проблема освіти висувається на перший план серед багатьох інших соціальних проблем. Освіта стає стратегічним чинником виживання людства, його подальшого стійкого і безпечного розвитку. Необхідно перебудувати систему освіти, яка змалечку закладає в умах студентів не ті цілі і цінності, не виховує її в руслі гармонії з природою і самим собою. Серед багатьох соціальних проблем проблема освіти посідає одне з перших місць, отже, є стратегічним чинником виживання людства в подальшому стійкому розвитку. Виявлення обдарованих студентів – тривалий процес, пов'язаний із аналізом розвитку конкретного студента. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою будь-якої одноразової процедури тестування неможлива [12, с. 27].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Особливістю даної статті є виокремлення значущості компетентнісного підходу для виявлення і розвитку здібностей обдарованих студентів.

**Мета статті:** охарактеризувати основні особливості педагогічного процесу при роботі з обдарованими студентами-бакалаврами дизайну під час вивчення художньо-графічних дисциплін, описати оптимальні методичні рішення для формування фахових компетентностей студентів під час комплексного підходу до діагностики обдарованості.

**Викладення основного матеріалу.** Обдарований і талановитий студент з мистецтва та дизайну: що насправді означає ця класифікація? Типове розуміння цієї класифікації полягає в тому, що якщо мова йде про загальні академічні сфери, студентів ідентифікують як обдарованих. Що стосується мистецтва, то таких студентів вважають талановитими. Викладачі мистецтв приймають класифікацію талановитих, хоч ми знаємо, що обдарованість у мистецтві та дизайні не відрізняється від обдарованості математикою чи наукою. Це подарунок, а не просто талант. Він передбачає інтелектуальні, емоційні, соціальні та фізичні здібності людей. Мистецтво передбачає використання розуму, рук, серця та тіла. Це всеосяжна дисципліна, яка передбачає глибоку відданість, наполегливу працю, дослідження, мислення високого рівня та здатність бути відкритими до нових ідей і ситуацій. Це надзвичайно образний і творчий, але водночас пізнавальний предмет.

Дизайнер – спеціаліст, що працює у галузі дизайну та забезпечує високі споживчі властивості й естетичні якості промислових виробів і предметного середовища, ви-

значає якості предметно-просторового середовища та створює цілісний продукт через організацію і гармонійне поєднання її елементів. Дизайнер виявляє структурні й функціональні зв'язки та формує їх на основі єдності художньо-проектного, наукового та технічного підходів [13, с. 57]. Соціологічні дослідження підтверджують, що спеціальність «Дизайн» останні роки набула великої популярності, а в рейтингу серед вступників стабільно посідає перші рядки.

Дизайн дозволяє створити функціональний і естетичний комфорт людини з навколишнім середовищем, сприяє формуванню не тільки мистецьких ідей і концепцій, а й освітньої та соціальної узгодженості. Проблема впровадження дизайнерської культури в усі сфери життєдіяльності суспільства вкрай актуальна. Сама ця навчальна дисципліна є показником цивілізованості, джерелом і акумулятором важливих новацій, тим з'єднувальним ланцюжком, що дозволить поєднати високонанукові поняття з реальними шляхами їхнього використання на практиці.

Виступаючи посередником між промисловістю і мистецтвом, дизайн, перш за все, об'єднує точні й гуманітарні науки, одночасно задовольняючи естетичні потреби людини. Естетика стала фактом мистецтва: навіть доісторичні цивілізації вирізували зображення на камені або малювали на стінах печер. Протягом століть це було визначено по-різному, але ми розглядаємо цей феномен як систему вірування людини або цілої культури в красу, а в мистецтві – про певні якості, що містяться в художньому творі чи виконанні, наприклад: «витонченість» його будови; наскільки добре поєднані елементи композиції та принципи дизайну і чи сприяють вони ефекту цілого; використання тонкощів і нюансів, а також, чи можна сприймати твір глибше при неодноразовому контакті з ним. Ця естетика стосується всіх дисциплін: мистецтва, дизайну, математики, науки, музики, театру, танцю, творчого письма тощо. Єдність різноманітних здібностей, які дозволяють студенту швидше засвоювати матеріал, синтез мотиваційного, когнітивного та діяльнісного потенціалів, що дозволяють особистості досягти значних успіхів в одній чи декількох знань або видах діяльності, – це ознака обдарованості [4, с. 2]. Обдарований студент швидше засвоює принципи художньо-графічних дисциплін у своїй роботі.

Отже, завдання педагога – переосмислити сутність поняття «дизайнер» через призму ролі естетики в процесі формування у майбутніх фахівців дизайну базових професійних компетентностей.

Широке використання у науковій літературі терміна «обдарованість» пов'язано з періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних галузей наукових знань. Коренем поняття «обдарованість» є «дар», тому як в українській, російській, так і в англійській (gifted) мовах це поняття має однозначне трактування

– подарунок. Цим ніби підкреслюють, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження батьками, закладено генетично. Визнаючи можливість існування такого дару, нами визнається факт існування індивідуальних відмінностей між людьми, що зумовлені не лише впливом навколишнього середовища та виховання, а й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що однією з найважливіших проблем, що хвилювали вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару [12, с. 28].

Як виявити обдарованих і талановитих студентів?

Поставлені завдання вирішуються через такі методи дослідження: теоретичні – аналіз та вивчення психолого-педагогічної, філософської, спеціалізованої та художньої літератури для визначення й обґрунтування формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів дизайну у процесі вивчення художньо-графічних дисциплін; уточнення поняття «компетентність» і «фахова компетентність»; праксиметричні – для визначення ефективності поетапного впровадження методики розвитку фахових компетентностей майбутніх бакалаврів дизайну під час вивчення художньо-графічних дисциплін [1, с. 75].

**Результати дослідження.** Подані три категорії допоможуть педагогу визначити та забезпечити якісніший рівень освіти для обдарованого студента на заняттях із художньо-графічних дисциплін. Варто пам'ятати, що всі риси та характеристики будуть варіюватись від студента до студента. Немає одної формули для всіх. Студенти можуть добре працювати в одній області, а в іншій гірше. Деякі студенти будуть сильними як у традиційних академічних областях, так і в мистецтві, а інші можуть бути сильними лише в мистецтві.

1. Поведінкові риси. Поведінка слугує одним із показників, що допомагає оцінити, чи є студент обдарованим чи талановитим у галузі візуального мистецтва та дизайну. Але неможливо з першого погляду оцінити потенціал людини, в питаннях обдарованості суб'єктивізм є шкідливим. Незалежно від того, чи є студент інтровертним чи екстравертним, аналітичним чи творчим (інтуїтивним), цей показник не допоможе визначити його обдарованість при першому знайомстві. Деякі студенти можуть здаватися нудними або лінивими – навіть руйнівними, але, насправді, можуть бути дуже обдарованими, чекаючи, коли їх викличуть або ж звернуть на них увагу.

2. Навички мислення: обдаровані та талановиті студенти мистецького профілю візуалізують численні рішення проблем і можуть брати на себе відповідальність за своє власне навчання. Ці рішення можуть носити аналітичний або високо творчий характер, обидва є інтелектуальними самі по собі й потребують дослідження. Студенти, які думають нестандартно, вирішують проблеми унікальним, творчим, образним способом, як правило, обдаровані у візуальному мистецтві та дизайні.

3. Результати творчого завдання. Художній твір демонструє технічну сторону вмінь студента, креативність у підході, витонченість у використанні матеріалів, інструментів і засобів інформації, а також загальну майстерність у процесі створення мистецтва. Також обдарованість можна визначити за рівнем завдання, яке студент ставить перед собою, а також унікальними та/або амбітними рішеннями проблеми.

Використання низки таких ресурсів: студентські журнали, висловлювання про наміри, записи в етюдниках, критики та добре розвинений спектр роботи студентів у портфоліо – полегшує виявлення обдарованості. Очищення шляху для студентів, що диференціює навчальну програму, щоб студенти могли вільно творити – усуваючи перешкоди, щоб дозволити проходити навчання – очищає шлях для студентів. Це дозволяє студенту вийти за рамки загальних очікувань чи завдань у класі. Це може включати усунення передумов, зміну вимог/очікувань класу, надання місця та часу для роботи, дозволяючи студенту брати на себе відповідальність за своє навчання з метою досягнення найвищого рівня творчості та майстерності.

Під час вивчення бакалаврами дизайну художньо-графічних дисциплін, важливим є надання студентам багатьох можливостей для творчого розвитку, особливо це важливо для розвитку обдарованого та талановитого студента. Новий захоплюючий інформативний досвід: відвідування музеїв та екскурсії в сферу мистецтва та дизайну – в багатьох випадках є рушійною силою творчого прогресу студента. Розширення навчальної програми (стажування з професійним художником/дизайнером, участь у молодіжних мистецьких організаціях, конкурси мистецтв, активна творча діяльність у соціальних мережах, класичні приклади візуального мистецтва, творчі дискурси та інші мистецькі колективи). Ці заходи підвищують креативність та естетичне розуміння студентів.

Менторство викладача з дизайну – важливий компонент освіти, особливо під час вивчення художньо-графічних дисциплін. Усі студенти потребують вказівки свого вчителя з мистецтва та дизайну – проте аж ніяк не надмірного контролю за своєю роботою. Творче самовираження підніметься до нових рівнів з обдарованим студентом, коли той студент визначиться з власними цілями та напрямками їх можливого виконання за допомогою мозкового штурму нових ідей, участі у дослідженні з метою вирішення поставлених перед ним творчих завдань.

Важливо слідкувати за успіхом студентів, щоб бути впевненим, що вони працюють на повну силу і використовують повністю свій потенціал. Насправді, це один з найважливіших елементів при роботі з обдарованими студентами. Їх потрібно заохочувати брати на себе відповідальність за їхній процес навчання – включаючи планування, дослідження та поточну мотивацію. Прийоми оцінювання їхньої роботи повинні включати об-

говорення однолітками та групами студентів, критику власної роботи, а також роботи інших.

Обдарований студент повинен постійно бачити свій прогрес. Це не тільки підвищує мотивацію, але й сприяє підвищенню рівня завдань, які студент буде ставити перед собою. Журнали, ескізи/книжки з ідеями, портфоліо/відеоролики роботи, виставки та міждисциплінарні заходи можуть допомогти забезпечити документацію позитивних результатів роботи студентів під час вивчення художньо-графічних дисциплін.

**Висновки з даного дослідження.** Аналіз стану проблеми на сьогодні свідчить про те, що, на жаль, сучасні заклади вищої освіти далеко не завжди мають у своєму розпорядженні в достатній мірі рекомендацій для ефективного використання естетичного виховного потенціалу у формуванні особистості сучасного обдарованого студента. Це, звичайно, складний, неоднозначний процес, що вимагає глибокого теоретичного осмислення. Педагоги, в загальній масі, погано обізнані в цій галузі і не сприймають саму суть феномену обдарованості, працюють, використовуючи педагогічні знання, часто відірвані від життєвих реалій. Відповідно до цього обдаровані студенти, які випускаються із закладів вищої освіти, також бувають непристосовані до сучасної економіки й соціальної сфери. Іншими словами, повинна здійснюватися професійна підготовка обдарованих студентів до усвідомленої і творчої праці в умовах конкуренції й безробіття, а також до мобільного професійної діяльності, перекваліфікації та зміни професії. Більше того, повинна бути забезпечена адаптація випускників на ринку праці та можливість планування їхньої професійної кар'єри. Сучасний дизайн завжди орієнтується на новітні технологічні досягнення, авангардні течії (те, що викладалося з цієї тематики 5 років тому, нині стає вже неактуальним), а для розроблення повноцінних освітніх програм не вистачає навчально-методичної літератури й особливо вітчизняної, яка відкриває особливості педагогічного процесу при роботі з обдарованими студентами-бакалаврами дизайну під час вивчення художньо-графічних дисциплін. Саме цей фактор застарілості інформації в даній галузі став поштовхом для створення даної статті. Цілковито очевидно, що діагностика обдарованості завжди являє собою складну проблему, для вирішення якої необхідно використовувати різноманітні джерела інформації про студента: співбесіда, психологічне обстеження (в тому числі, за допомогою психометричних тестів), успішність, позанавчальні досягнення (перемоги на конкурсах, публікації), відомості від батьків, викладачів, однолітків. Такий комплексний підхід до діагностики визнається більшістю наукових концепцій обдарованості при всій дискусійності питання щодо сутності цього феномену [12, с. 36].

**Перспективи подальших розвідок.** Проблематика діагностики обдарованості та компетентнісний підхід до

студентів із різним рівнем обдарованості (хоча це формулювання і суперечливе, але, однозначно, це є важливою темою для вивчення) стане основою для подальших досліджень автора.

### Список використаних джерел

- Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. Максименко С. Д., Ничкало Н. Г., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В., Чалий О. В. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / за заг. наук. ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.
- Балик Н. Р., Шмигер Н. П. Формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів з метою їх професійної підготовки у педагогічному університеті. *Науковий огляд: міжнар. наук. журн.* 2016. № 4. С. 71–79.
- Боговяленская Д. Б., Шадриков В. Д. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. Москва: Академия, 2003. 95 с.
- Боднарук Т. І. Обдарованість – дар чи натхненна праця над собою? URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/21770](http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/21770) (дата звернення 21.01.2017).
- Бриткевич М. С. Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. Белгород, 2018. 20 с.
- Вашченко Л. С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2014. № 5. С. 1–14.
- Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. пр.* Київ: Інститут обдарованої дитини, 2009. С. 9–25.
- Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / [пер. с англ. А. Н. Свирил, под ред. Э. В. Крайникова]. Москва; Санкт-Петербург; Киев, 2007. 512 с.
- Лавриченко Н. Множинний інтелект і обдарованість у теоретичній моделі Говарда Гарднера. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 4 (58). С. 11–12.
- Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии.* 1997. № 4. С. 28–38.
- Моляко В. А. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина.* 2005. № 6. С. 2–9.
- Руденченко А. А. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.02. Київ, 2017. 42 с.
- Цыганкова Э. Г. У истоков дизайна. Москва: Наука, 1977. 112 с.
- Ятуйкина А. А. Об интегрированном подходе в обучении. *Школьные технологии.* 2001. № 6. С. 10–15.
- Clark B. Definition of Giftedness. *Communicator.* 2000. No 2. P. 16–17.
- De Bono E. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step.* New York: Harper Colophon, 2015.
- Fraser-Seeto K. An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education.* 2015. No 1. P. 1–14.
- Heller K. A., Monks F. J., Sternberg R. J., Subotnik R. F. *International handbook of giftedness and talent.* (Second Edition). Amsterdam: Elsevier, 2000.

### References

- Andrushchenko, V. P., Ziazun, I. A., Kremen, V. H. Maksymenko, S. D., Nychkalo, N. H., Sysoieva, S. O., ... Chalyi, O. V. (2003). *Neperervna profesiina osvita: filozofia, pedahohichni paradyhmy, prohnaz* [Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigms, forecast]: monohrafia. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Balyk, N. R., & Shmyher, N. P. (2016). Formuvannia informatsiinykh ta sotsialnykh kompetentnostei studentiv z metoiu yikh profesiinoi pidhotovky u pedahohichnomu universyteti [Formation of information and social competencies of students for the purpose of their professional training in pedagogical university]. *Naukovyi ohliad [Scientific review]: mizhnarodnyi naukovyi zhurnal*, 4, 71–79 [in Ukrainian].
- Bogoavlenskaia, D. B., & Shadrikov, V. D. (2003). *Rabochaia kontseptciia odarenosti [Working Concept for Giftedness]*. Moscow, Russia: Akademija [in Russian].
- Bodnaruk, T. I. (2020, Jan 21). *Obdarovanist – dar chy natkhnenna pratsia nad soboiu?* [Giftedness – a gift or an inspired work on yourself?]. Retrieved from [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/21770](http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/21770) [in Ukrainian].
- Britkevich, M. S. (2018). *Innovatsionnyj pedagogicheskij opyt kak faktor professional'nogo sovershenstvovanija uchitelja v uslovijah sistemy povyshenija kvalifikacii [Innovative pedagogical experience as a factor of teacher professional development in the context of a system of advanced training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Belgorod [in Russian].
- Vashchenko, L. S. (2014). Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist uchnivskoi molodi suchasnoho informatsiinoho suspiilstva [The ability to learn is a key competence of the student youth of the modern information society].



- Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 5, 1-14 [in Ukrainian].
7. Voloshchuk, I. S. (2009). Obdarovanist: sutnist i typolohiia [Giftedness: essence and typology]. In Voloshchuk I. S. (Ed.), *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia ta praktyka [Education and upbringing of a gifted child: theory and practice]*: zb. nauk. pr. 2nd ed. (pp. 9-25). Kyiv, Ukraine: Instytut obdarovanoi dytyny APN Ukrainy [in Ukrainian].
  8. Hardner, H. (2007). *Struktura razuma. Teorija mnozhestvennogo intellekta [The structure of the mind. Multiple intelligences theory]*. Moskva; Sankt-Peterburg; Kiev [in Russian].
  9. Lavrychenko, N. (2016). Mnozhynnyi intelekt i obdarovanist u teoretychnii modeli Hovarda Hardnera [Multiple intelligence and giftedness in Howard Gardner's theoretical model]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 4 (58), 11-12 [in Ukrainian].
  10. Mitina, L. M. (1997). Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh social'no-jekonomicheskikh uslovijah [Personal and professional development of a person in the new socio-economic conditions]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 4, 28-38 [in Russian].
  11. Moliako, V. A. (2005). Tvorchyi potentsial liudyny yak psikhologichna problema [Creative potential of a person as a psychological problem]. *Obdarovana dytyna [A gifted child]*, 6, 2-9 [in Ukrainian].
  12. Rudenchenko, A. A. (2017). *Teoretychni i metodychni zasady navchannia etnodyzainu studentiv u vyshchyykh mystetskykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of teaching ethnodesign of students in higher art educational institutions]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].
  13. Cygankova, Je. G. (1977). *U istokov dizajna [At the origins of design]*. Moskva: Nauka [in Russian].
  14. Jatajkina, A. A. (2001). Ob integrirovannom podhode v obuchenii [On an integrated learning approach]. *Shkolinye tekhnologii [School technology]*, 6, 10-15 [in Russian].
  15. Clark, B. (2000). Definition of Giftedness. *Communicator*, 2, 16-17.
  16. De Bono, E. (2015). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper Colophon.
  17. Fraser-Seeto, K. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 1, 1-14.
  18. Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent* (Second Edition). Amsterdam: Elsevier.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 14.08.2020



УДК 378.14:364.442.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-49-53](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-49-53)

Лебедик Леся

Стрельніков Віктор

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-6538-6256>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8822-9517>

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

- A** *Автори розглядають особливості використання інтерактивних технологій як оптимального навчального середовища для підготовки бакалаврів соціальної роботи. У дослідженні уточнено поняття «інноваційні технології навчання» та «інтерактивні технології навчання». Зроблено висновок про чинники, що впливають на поглиблене засвоєння матеріалу в ході інтеракції майбутніх соціальних працівників: обмін інформацією; заохочення різних підходів до певного предмету чи явища; співіснування різних суперечливих думок і припущень; можливість відкидати чи критикувати думку будь-кого; стимулювання учасників інтеракції до пошуку групової згоди.*

**Ключові слова:** соціальна робота; бакалавр із соціальної роботи; технологія навчання; інноваційні технології навчання; інтерактивні технології навчання

- S** *Lebedyk Lesya, Strelnikov Viktor. Interactive technologies of training future specialists in the field of social work.*

*The authors consider the features of the use of interactive technologies as an optimal learning environment for the preparation of bachelors of social work.*

*The authors of the study clarified the concepts of «innovative educational technologies» (which are not just new, but those that deny existing ones) and «interactive educational technologies» (are those in which the activity of the subject is caused by external factors, including the organization of the learning process).*

*The conclusion about the factors influencing the in-depth assimilation of the material during the interaction of future social workers – the exchange of information; encouraging different approaches to a particular subject or phenomenon; coexistence of various conflicting opinions and assumptions; the ability to reject or criticize anyone's opinion; stimulating the participants of interaction to seek group consent. The requirements to the toolkit of interactive learning technologies at the stages of preparation, beginning and course of interaction, its management, summarizing are formulated.*

*The tasks of temporary microgroups of students are determined, among which: preparation of a common topic for student group discussion; revision and new formulation of the purpose of the discussion; choice of further actions, for example, other variants of the topic for discussion or transition to planning practical tasks and projects; carrying out a «brainstorming»; exchange of ideas, own experience; formulation of problems for further educational research or for general discussion, determination of the number of invited expert speakers; manifestation of differences and discrepancies.*

**Key words:** social work; bachelor of social work; educational technology; innovative educational technologies; interactive educational technology

**Лебедик Леся Вікторівна**, докторка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Lebedyk Lesya**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education and Social Work, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

*E-mail: [lebedyk\\_lesya@ukr.net](mailto:lebedyk_lesya@ukr.net)*

**Стрельніков Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики, загальної дидактики і педагогіки, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, Україна

**Strelnikov Viktor**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physics, General Didactics and Pedagogy, Donetsk Vasyl Stus National University, Vinnytsia, Ukraine

*E-mail: [strelnikov.poltava@gmail.com](mailto:strelnikov.poltava@gmail.com)*

**Постановка проблеми.** Сучасні завдання підготовки бакалаврів соціальної роботи зазвичай вирішуються шляхом упровадження в освітній процес інноваційних інтерактивних технологій. Тому означена проблема виходить на одне з перших місць у теорії педагогіки і практиці підготовки соціальних працівників. Майбутні фахівці з надання допомоги різним категоріям населення мають володіти широким спектром базових soft skills, що застосовуються у різних сферах життя – емоційна грамотність, критичне мислення, навички координації та взаємодії, – які, за версією Економічного форуму в Давосі (2017 р.), входять до переліку найзатребуваніших навичок до 2030 року.

Викладацький корпус українських закладів освіти має розуміти, що, оскільки інтерактивні технології є діалогічними за своєю суттю, їхнє застосування сприятиме розвитку навичок взаємодії, критичного мислення, долученню майбутніх соціальних працівників до культури демократичного суспільства. Тому постає важливе практичне завдання узагальнення і структуризації інструментарію інтерактивних технологій навчання хоча б тому, що вони мають великі можливості для формування й розвитку комунікативної та дискусійної культури бакалавра соціальної роботи.

**Аналіз попередніх публікацій,** у яких започатковано розв'язання проблеми, засвідчує, що у провідних світових психолого-педагогічних дослідженнях і розробках є цікавий матеріал для роздумів і власних пошуків, інтерактивні технології розглядаються як важливий складник освітнього процесу. Сучасна педагогіка вивчає і практично розробляє шляхи використання інтерактивних технологій навчання у контексті досліджень навчальної діяльності, у контексті діалогічної побудови змісту й технологій навчання у школі «діалогу культур», розглядає її як один з аспектів педагогічного спілкування. Зокрема, у системному дослідженні І. Мельничук розроблено педагогічну концепцію підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій [10; 11]. Однак проблематика ефективності використання інтерактивних технологій навчання у підготовці фахівців із соціальної роботи в українських дослідженнях має різну спрямованість, наприклад, засоби інтеракції у навчанні студентів застосовуються для: роботи в соціумі (С. Архипова); переходу від теорії до практики (С. Ткачов), формування і розвитку комунікативної компетентності (А. Гольдштейн), застосування теорії ролей у практичній соціальній роботі (Н. Кабаченко, Т. Семігіна) [6]. Дослідники наголошують на важливих аспектах: в інтерактивному навчанні учні і вчитель перебувають у режимі бесіди, діалогу, при цьому вони рівноправні (Ю. Журат, Т. Тернавська, Г. Фесун, Т. Канівець) [4, с. 42]; розглядають професійний статус учителя як різновид соціального статусу (Н. Білик) [1]; застосуванні найоптимальніших інтерактивних методів навчання майбутніх

соціальних педагогів (О. Михайленко) [12, с. 121]; соціальна робота потребує від соціальних працівників сформованих умінь конструювати ефективні взаємини в міжособистісній взаємодії на рівні «соціальний працівник – клієнт» (І. Богданова) [2]; інтерактивні технології є способом організації пізнавальної діяльності студентів, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких вони відчують свою успішність та інтелектуальну спроможність, розкривають свої задатки, розвивають творчі здібності та самореалізуються як особистість (А. Брусенко) [3, с. 29]; організації навчального процесу в інтерактивному режимі, яка має свої особливості – збільшення ініціативи студентів, можливість неформальної дискусії, посилення мотивації, вільного викладення матеріалу, наявність групових завдань, вирішення яких потребує колективних зусиль [6, с. 42].

Одним із прикладів інтерактивного навчання може бути навчальна програма «Інтерактивні технології, форми та методи навчання природознавству» (автор Н. Білик), яка була розроблена на підставі освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за напрямом «Природознавство», затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України. Мета навчальної дисципліни: на основі порівняльного аналізу позитивних і негативних сторін пасивного, активного та інтерактивного моделей навчання розкрити сутність інтерактивних технологій; показати їхній розподіл на групи за певними ознаками; узагальнити знання студентів щодо розуміння інтерактивних методів навчання; сконцентрувати увагу на педагогічній майстерності магістрів природознавства щодо застосування інтерактивних технологій, форм і методів навчання.

Нам імпонують чітко визначені автором завдання дисципліни, які близькі до нашого дослідження: підвищити ефективність розвитку пізнавальних здібностей студентів через застосування інтерактивних технологій, форм і методів навчання; ефективно розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати соціальний досвід студентів через включення їх у різні навчальні та життєві ситуації; створити умови для розвитку в студентів здатності будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми; навчити студентів формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; реалізувати ідею співробітництва [5].

Отже, результати досліджень українських авторів [1–10] засвідчують підвищений інтерес науковців до означеної проблематики.

Проте, незважаючи на інтенсивні пошуки вчених, поки залишаються **невирішеними аспектами проблеми**

(або слабо вивченими) питання термінології означеної проблематики, її змістовного наповнення.

**Метою статті** є визначення особливостей використання інтерактивних технологій як оптимального навчального середовища для підготовки бакалаврів соціальної роботи.

**Завданнями дослідження** є: по-перше, уточнення понять «інноваційні технології навчання» та «інтерактивні технології навчання»; по-друге, виявлення чинників, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу в ході інтеракції майбутніх соціальних працівників; по-третє, формулювання вимог до інструментарію інтерактивних технологій навчання.

Розпочинаючи **викладення сутності й результатів нашого теоретичного дослідження**, зокрема, першого його завдання, зазначимо, що ми прагнули докладніше вивчити сутність понять «інноваційні технології навчання» та «інтерактивні технології навчання», адже «довільне» їхнє вживання, на нашу думку, є ознакою слабкості педагогічної теорії.

Інколи «інноваційні технології навчання» розглядають просто як такі, що є новими для вищої школи України. При цьому забувають, що термін походить від двох латинських слів: *in* – префікс, що означає заперечення та *novatio* – оновлення, зміна – нововведення. Таким чином, «інноваційна технологія навчання» є не просто новою, а такою, що заперечує вже існуючі. Якщо цього немає, то застосовується модне слово без реального його забезпечення. Це стосується й інших термінів, якими наповнені нині «педагогічні дослідження»: «інноваційне мислення», «інноваційне середовище», «інноваційні підходи» тощо.

Аналогічна ситуація і з предметом нашого дослідження – «інтерактивними технологіями навчання». Правда, тут ситуація дещо складніша: переважна більшість вітчизняних дослідників брали за основу англійське слово *interactive*, що означає взаємодію, діалог, спілкування. Ми вважаємо, що інтерактивні технології навчання не можна зводити лише до комунікацій. По-перше, «інтеракція» є діалогом, який важко алгоритмізувати (тобто, зробити власне технологією навчання) через спонтанність спілкування. По-друге, у дидактиці давно відомі «активні технології навчання», які продуктивно використовуються і нині. Тому і цей термін виводимо з двох латинських слів: *activus* – діяльний, енергійний – відповідно, технологія навчання, яка активізує роботу здобувача освіти; *inter...* – префікс, що означає перебування поміж – звідси «інтерактивна технологія навчання» є такою, у якій активність суб'єкта навчання викликана зовнішніми чинниками (організацією освітнього процесу). Термін «інтерактивні технології» часто використовується для позначення комп'ютерних і відео-комп'ютерних засобів навчання, що не зовсім точно. В одному дидактичному циклі можуть реалізуватися різні види технологій, це

залежить від характеристик окремих його етапів. Тому інтерактивними технологіями навчання є, окрім інформаційних і модульних, також комунікативні.

Вирішуючи **друге завдання дослідження**, розглянемо чинники, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу бакалаврами соціальної роботи в ході інтеракції: обмін інформацією; заохочення різних підходів до одного й того ж предмету чи явища; співіснування різних суперечливих думок і припущень; можливість відкидати чи критикувати думку будь-кого; стимулювання учасників інтеракції до пошуку групової згоди.

Відомий американський педагог і дослідник культури Ж. Барзуна вважав, що проведення інтеракції на основі історичних матеріалів треба починати з формулювання конкретного історичного запитання. Ні в якому разі не треба з'ясовувати, хто був правий, а хто ні. У центрі уваги мають бути можливості ходу подій. Що було можливим за того чи іншого збігу обставин? До яких дій міг би вдатися той чи інший історичний діяч для досягнення означеної мети або від яких дій утриматися? Чи відбувала ця мета справжні інтереси соціальної групи, виразником якої він був? Чи були можливими альтернативні дії? [9, с. 141].

У ході застосування інтерактивних технологій виявляються фактичні помилки, ставляться уточнюючі запитання до висловів майбутніх соціальних працівників, які змушують їх змінювати свої висновки. Такими запитаннями є: «Які факти підтверджують вашу думку?», «Які міркування навели вас на цей висновок?» тощо. У результаті інтеракції група може прийти до єдиної думки, однак можливі й розходження, коли окремі учасники дотримувалися своєї точки зору.

Відомі висновки західних педагогів про те, що пошукова активність пов'язана зі жвавим навчальним діалогом, коли учасники обмінюються думками один з одним, а не тільки з ведучим-педагогом. Не кожна тема може вноситися на інтеракцію, адже вона не самоціль, її предметом мають ставати справді суперечливі, неоднозначні теми.

Формами інтеракцій можуть бути відомі дискусійні технології – «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання», «акваріум».

Згідно з **третьім завданням дослідження**, сформулюємо вимоги до інструментарію інтерактивних технологій навчання на етапах підготовки, початку й ходу інтеракції, керування нею, підведенні підсумків тощо.

Щодо створення тимчасових мікрогруп, то кількість учасників у них має становити 5–6 осіб, а тривалість їхнього існування переважно 5–6 хв. Мета цих груп – підготувати ґрунт для подальших етапів освітнього процесу, а завдання: підготовка спільної для студентської групи теми для обговорення; перегляд і нове формулювання її мети; вибір подальших дій, наприклад, інших ва-

ріантів теми для обговорення чи переходу до планування практичних завдань-проектів; проведення «мозкової атаки»; обмін ідеями, власним досвідом; формулювання проблем для подальшого навчального дослідження чи для загального обговорення, визначення кількості запрошених доповідачів-експертів; вияв розбіжностей і розходжень.

Суто тимчасовий характер мікрогруп майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи не вимагає якогось особливого підходу: групи комплектуються як згідно з їхнім розміщенням в аудиторії, так і за алфавітом, жеребкуванням тощо. Працюючи із тимчасовими мікрогрупами, педагог має тримати в полі зору три основні моменти: мету, час, результати роботи. Групи отримують від педагога ясні орієнтири щодо того, який результат очікується внаслідок обговорення. Педагог у кожній мікрогрупі сам призначає ведучого, а свого представника-доповідача, як правило, кожна група визначала сама. Представники створюють тимчасову експертну раду, яка обговорює всі пропозиції. Здебільшого перелік пропозицій чи основних ідей записується на дошці (інтерактивній), папері чи плівці кодоскопа.

У кожній мікрогрупі бакалаври соціальної роботи виконують певні ролі, відповідні функції. Ведучий організовує обговорення проблеми, залучає до цього інших членів групи. «Аналітики» ставлять запитання учасникам у ході обговорення, піддають сумніву висловлені ідеї. «Протоколісти» фіксують усе, що стосується вирішення проблеми; після завершення первинного обговорення вони мають виступити перед всією студентською групою і подати думку, позицію своєї мікрогрупи. «Спостерігачі» оцінюють участь кожного члена мікрогрупи на основі заданих педагогом критеріїв.

Алгоритм дії студентської групи бакалаврів соціальної роботи за такого способу організації інтеракції є таким: формулювання проблеми; розбивка учасників на мікрогрупи, розподіл ролей у мікрогрупах, роз'яснення педагогом мети інтеракції та правил участі майбутніх соціальних працівників у інтеракції; обговорення проблеми у мікрогрупах; подання результатів обговорення всій студентській групі; продовження обговорення і підведення підсумків.

Початок інтеракції є надзвичайно важливим моментом у її проведенні. Важливою є навіть розміщення майбутніх соціальних працівників в аудиторії – потрібно сісти так, щоб кожний міг бачити обличчя співрозмовників. Найкращим є розміщення по колу. Серед прийомів початку інтеракції використовуються: викладення проблеми чи опис конкретного випадку; рольова гра; показ відеофільму чи кінофільму; показ матеріалу (об'єкта, ілюстративного матеріалу тощо); запрошення експертів (експертами є досить добре й широко проінформовані з обговорюваних питань особи); використання поточних новин; магнітофонні записи; стимулювальні запитан-

ня: не тільки «що?», «де?», «коли?», а й «що відбулося б, якби?».

Управління інтеракцією полягає не в постійних директивних репліках чи викладенні власної позиції з кожного обговорюваного питання. Використовуються дивергентні запитання (на відміну від конвергентних), які не передбачають єдиної правильної відповіді, спонукають до пошуку, творчого мислення. Конвергентні запитання, замість того, щоб стимулювати обговорення, можуть гальмувати його, а мовчання педагога, пауза дає майбутнім фахівцям у сфері соціальної роботи можливість подумати. Запитання у момент неясності, плутанини в основних поняттях чи фактичних даних можуть призвести до ще більшого замішання, тому в інтеракції важливі роз'яснювальні, інформативні (короткі) вислови педагога, парафраз (короткий переказ), який пояснює сутність позиції бакалавра соціальної роботи. Він особливо ефективний тоді, коли думка сформульована не досить чітко. Коли вислів бакалавра соціальної роботи нечіткий, педагог прямо (але тактовно) говорить про це (наприклад: «Я не впевнений, що правильно розумію Вас», «Здається, я не зовсім розумію, що Ви маєте на увазі», «Мені не зовсім зрозуміло, яким чином пов'язане з цим фактом (проблемою) те, що Ви говорите» тощо).

Ефективне проведення навчальних інтеракцій залежить від створення атмосфери доброзичливості й уваги до кожного. Безумовним правилом є зацікавлене ставлення до майбутніх соціальних працівників, коли вони відчують, що педагог вислуховує кожного з однаковою увагою і повагою як до особистості, так і до їх точки зору.

Однією із найскладніших проблем є реакція на помилки майбутніх соціальних працівників. Безумовне правило інтеракції – утримуватися від будь-яких похвал чи критики. У той же час педагог не повинен залишати без уваги нелогічність міркувань, явні протиріччя, необґрунтовані, нічим не аргументовані вислови. Необхідно тактовними репліками прояснити твердження чи наведені фактичні дані, підтримати висловлену думку, спонукаючи замислитись про логічний наслідок висловлених ідей. За тривалого обговорення ведеться проміжне підведення підсумків інтеракції – «протоколісти» підводять підсумки обговорення на поточний момент так, щоб учасники могли краще зорієнтуватися у напрямках подальшого обговорення.

Підводячи підсумки обговорення, педагог здійснює підсумок сказаного з основної теми; огляд застосованих в інтеракції даних соціальної роботи, фактичних відомостей; перегляд того, що вже обговорювалось, і питань, які будуть обговорюватися; аналіз ходу обговорення. Вимогами до підведення підсумків є: стислість, змістовність, відображення всього спектру аргументованих думок. У кінці інтеракції загальний підсумок є не тільки й не тільки завершення роздумів над означеними пробле-

мами, скільки орієнтир на подальші роздуми майбутніх соціальних працівників, можливий відправний момент для переходу до вивчення іншої теми.

**Висновком з дослідження** є уточнення понять «інноваційні технології навчання» (які є не просто новими, а такими, що заперечують вже існуючі) та «інтерактивні технології навчання» (є такими, у яких активність суб'єкта навчання викликана зовнішніми чинниками, зокрема, організацією освітнього процесу); виявлення чинників, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу в ході інтеракції майбутніх соціальних працівників (обмін інформацією; заохочення різних підходів до певного предмету чи явища; співіснування різних суперечливих думок і припущень; можливість відкидати чи критикувати думку будь-кого; стимулювання учасників інтеракції до пошуку групової згоди); формулювання вимог до інструментарію інтерактивних технологій навчання на етапах підготовки, початку й ходу інтеракції, керування нею, підведенні підсумків.

**Перспективами подальших досліджень** вважаємо уточнення сутності феномена «інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи», що дасть змогу впорядкувати термінологію, розглянути компоненти діяльності майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи, виділення етапів інтерактивних технологій навчання, виявлення закономірностей і механізмів означеного процесу.

### Список використаних джерел

1. Білик Н. І. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу. *Проблеми та перспективи розвитку економіки освіти регіону* : тези доповідей на XIII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. аспірантів, молодих учених та науковців / за заг. ред. В. В. Татарінова. Кременчук : Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», 2018. С. 18–19. URL: [https://drive.google.com/file/d/1xWqQL4MEETN0pKUQjwFBS4\\_M6wsBaKd/view](https://drive.google.com/file/d/1xWqQL4MEETN0pKUQjwFBS4_M6wsBaKd/view)
2. Богданова І. М. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_8)
3. Брусенко А. С. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. № 3 (84). С. 29–37.
4. Журат Ю. В., Тернавська Т. А., Фесун Г. С., Канивець Т. М. Інтерактивні методи соціально-педагогічної роботи та ефективність їх використання в діяльності ЦСССДМ. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2020. № 3 (36). С. 42–46.
5. Інтерактивне навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : навч.-метод. посіб. / авт.-упор. : О. О. Новак, Н. І. Білик. Полтава : ТОВ АСМІ, 2008. 192 с.
6. Кабаченко Н. В., Семігіна Т. В. Застосування теорії ролей у сучасній практичній соціальній роботі. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2005. № 1 (9). С. 46–56.
7. Калініна Л. А. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх фахівців культурно-дозвілєвої сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 4.2. С. 39–44. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_4\\_2\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4_2_11)
8. Карпенко Н. А. Інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Логос, 2008. Т. 7. Вип. 15. С. 121–124.
9. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів

підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : ТОВ АСМІ, 2020. 303 с.

10. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 584 с.
11. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
12. Михайленко О. В. Використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Наукові праці. Педагогіка*. 2014. Вип. 239. Т. 251. С. 121–126.

### References

1. Bilyk, N. I. (2018). Profesiyniy status uchytelia yak riznovyd sotsialnoho statusu [Professional status of a teacher as a kind of social status]. In V. V. Tatarinova (Ed.), *Problemy ta perspektivy rozvytku ekonomiky osvity rehionu [Problems and prospects of economic development of education in the region]: tezy dopovidei na XIII Mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf. aspirantiv, molodykh uchenykh ta naukovtsiv* (pp. 18-19). Kremenchuk: Kremenchuckyyi instytut VNZ "Universytet imeni Alfreda Nobelia". Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1xWqQL4MEETN0pKUQjwFBS4\\_M6wsBaKd/view](https://drive.google.com/file/d/1xWqQL4MEETN0pKUQjwFBS4_M6wsBaKd/view) [in Ukrainian].
2. Bohdanova, I. M. (2011). Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy u pidhotovtsi maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [The use of interactive technologies in the training of future social workers]. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]*, 4. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_8) [in Ukrainian].
3. Brusenko, A. S. (2018). Zastosuvannya interaktyvnykh tekhnolohiy u protsesi formuvannya kultury samoprezentatsiyi maybutnikh sotsialnykh pedahohiv u pozaaudytorniy roboti [The use of interactive technologies in the process of forming a culture of self-presentation of future social educators in extracurricular activities]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka [Spirituality of personality: methodology, theory and practice]*, 3 (84), 29-37 [in Ukrainian].
4. Zhurat, Yu. V., Ternavska, T. A., Fesun, H. S., & Kanivets, T. M. (2020). Interaktyvni metody sotsialno-pedahohichnoyi roboty ta efektyvnist yikh vykorystannya v diyalnosti TSSSDM [Interactive methods of socio-pedagogical work and the effectiveness of their use in the activities of CSSSDM]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 3 (36), 42-46 [in Ukrainian].
5. Novak, O. O., Bilyk, N. I. (Comps.). (2008). *Interaktyvne navchannya v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv [Interactive learning in the system of teacher training]: navch.-metod. posib*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
6. Kabachenko, N. V., & Semyhina, T. V. (2005). Zastosuvannya teoriyi roley u suchasniy praktychniy sotsialniy roboti [Application of role theory in modern practical social work]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriya i praktyka [Social work in Ukraine: theory and practice]*, 1 (9), 46-56 [in Ukrainian].
7. Kalinina, L. A. (2017). Rol interaktyvnykh tekhnolohiy u zmisti metodychnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv kulturno-dozvillyevoyi sfery [The role of interactive technologies in the content of methodical training of future specialists in the cultural and leisure sphere]. *Young Scientist*, 4.2 (44.2), 39-44 [in Ukrainian].
8. Karpenko, N. A. (2008). Interaktyvni metody profesiynoho rozvytku menedzheriv sotsialnoyi roboty [Interactive methods of professional development of managers of social work]. In *Aktualni problemy psykholohiyi [Actual problems of psychology]*: zb. nauk. pr. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України (Vol. 7, is. 15, pp. 121-124). Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
9. Lebedyk, L. V., Strelnikov, V. Yu., & Strelnikov, M. V. (2020). *Suchasni tekhnolohiyi navchannya i metodyky vykladannya dysyplin [Modern teaching technologies and methods of teaching disciplines]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
10. Melnychuk, I. M. (2011). *Teoriya i metodyka profesiynoyi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theory and methods of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher education]*. (D diss.). Ternopil [in Ukrainian].
11. Melnychuk, I. M. (2010). *Teoriya i praktyka profesiynoyi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy [Theory and practice of professional training of future social workers by means of interactive technologies]*: monohrafiya. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
12. Mykhaylenko, O. V. (2014). Vykorystannya interaktyvnykh metodiv u protsesi pidhotovky maybutnikh sotsialnykh pedahohiv [The use of interactive methods in the process of training future social educators]. *Naukovi pratsi. Pedahohika [Scientific works. Pedagogy]*, 239, 251, 121-126 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 02.09.2020



УДК 811:378

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-54-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-54-59)

Фандєєва Аліна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2728-2864>

## РОЗРОБЛЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

- A** Аналізується доцільність розроблення дидактичних матеріалів майбутніми фахівцями технічного профілю під час вивчення ділової іноземної мови. Автором зазначено необхідність дотримання суб'єкт-суб'єктного та особистісно-орієнтованого підходів, які є основними при розробленні дидактичних матеріалів студентами на заняттях з іноземної мови професійно спрямованості. Робиться наголос на тому, що успішне засвоєння професійно спрямованої іноземної мови у майбутніх фахівців технічного профілю підвищиться значною мірою, якщо при розробленні дидактичних матеріалів буде дотримано принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов. Висвітлено результати експериментального дослідження щодо ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови студентами під час розроблення дидактичних матеріалів.

**Ключові слова:** розроблення дидактичних матеріалів; професійно спрямована іноземна мова; майбутні фахівці технічного профілю; заклади вищої технічної освіти; суб'єкт-суб'єктний підхід; особистісно-орієнтований підхід

- S** *Fandieieva Alina. Development of didactic materials as a condition of effective mastering of a professionally oriented foreign language.*

The article analyzes the feasibility of developing didactic materials by future technical specialists during the study of business foreign language. The author has noted the need to adhere to the subject-subject and personality-oriented approaches, which are the main ones in the development of didactic materials by students during the classes of foreign language of professional orientation. The article emphasizes that the successful mastering of a professionally oriented foreign language of future technical specialists will increase significantly if the principles of individualization, differentiation and interactivity of foreign language teaching are followed in the process of development of didactic materials. The author insists that students of higher technical education institutions by themselves should choose the teaching techniques or methodological methods of studying of certain topics of educational material for the application of personality-oriented technologies of teaching foreign languages which are well-known to them for deeper mastering of material. At the same time, it is advisable to recommend students to choose such methodological materials and techniques that would provide the opportunity to individualize and differentiate learning, taking into account the abilities of each student. The author has created recommendations for students on the development of didactic material: to select the appropriate information material; to identify communicative tasks of speakers; to draw up a scheme of a dialogue; to choose business role-playing games to activate speech material; to formulate questions in order to have control over the understanding of the content of the text that was read; to provide other students with communicative guidance on working in pairs in order to encourage a dialogue by request; to organize and carry out group discussions; to correct mistakes in the speech of the participants of the discussion, without disturbing the process of communication, repeating ones question, clarifying something, and so on; to comment on the answers of their peers regarding professional language correctness; to evaluate the dialogue for its relevance to the communicative task. The results of an experimental study on the effective acquisition of professionally oriented foreign language by students during the development of didactic materials have been highlighted.

**Key words:** development of didactic materials; professionally oriented foreign language; future technical specialists; institutions of higher technical education; subject-subject approach; personality-oriented approach

Фандєєва Аліна Євгенівна, кандидатка економічних наук, доцентка кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна

Fandieieva Alina, PhD (Economics), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine

E-mail: [fandyasportik@outlook.com](mailto:fandyasportik@outlook.com)

**Актуальність проблеми.** Освіта, орієнтована на особистість, сприяє виявленню особливостей студентів, визнанню самобутності й самоцінності суб'єктного досвіду, що є основою педагогічної взаємодії. Упровадження суб'єкт-суб'єктного підходу до освітнього процесу передбачає розкриття особистісного потенціалу кожного студента, вимагає змін в організації освітнього процесу та технологій навчання, фундаментальними аспектами яких є: перехід до отримання інтеграційного знання, свобода вибору студентами освітніх траєкторій, співробітництво викладачів і студентів в освітньому процесі. У зв'язку з цим заклади вищої технічної освіти поступово переходять від колективних форм отримання освіти до індивідуалізованих, що передбачає посилення частини самостійної роботи студентів. Утіленням цього є розроблення дидактичних матеріалів професійної спрямованості під час вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Наше дослідження спиралося на праці науковців, що вивчали сучасні інноваційні форми і методи (Н. Компанець, М. Леврінц, Г. Назаренко, О. Стеклової, В. Ягоднікової). У своєму дослідженні підтримуємо думку Н. Компанець про використання інформаційно-комунікативних технологій для активізації пізнавальної діяльності студентів [2]. Науковцем М. Леврінц визначено тенденції розвитку системи підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов в Україні, основними серед яких є стандартизація, запровадження компетентнісного підходу, студентоцентризм, осучаснення дидактичних підходів в іншомовній освіті, диверсифікація практичних курсів іноземної мови, розширення змістового компонента, відмова від методичного догматизму на підставі застосування сучасних підходів до навчання іноземних мов [3]. Ґрунтуючись на сучасних підходах до освіти, Г. Назаренко визначила методи, за якими здійснюється реалізація мети, завдань та змісту навчальної діяльності в освіті. Ці методи ми використовуємо у нашій роботі [9]. Доцільним для нашого дослідження є виокремлення О. Стекловою таких інноваційних методів формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців наслідування, навчання, зараження [11]. Сучасні інноваційні форми та методи в освіті, запропоновані В. Ягодніковою, стали слушними для нашої роботи [14, с. 43]. Останнім часом проблемам навчання іноземних мов у вищій школі присвячено праці вітчизняних дослідників Н. Івасів, М. Козяра, І. Мазайкіної [1; 5]; проблеми іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю висвітлені в працях О. Можаровської, [7]; питаннями формування професійно спрямованої іншомовної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю займалися такі дослідники: Н. Бондар, О. Літвіненко, М. Прадівлянний

[4; 10]. Результати досліджень цих науковців знайшли відображення у нашій роботі.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми,** яким присвячується означена стаття. У вітчизняній думці вже склалася потужна наукова школа з питань дослідження теоретичних і прикладних проблем ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови студентами під час освіти. Але водночас, у педагогічній науці розроблення дидактичних матеріалів як умови ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови майбутніми фахівцями технічного профілю, не стало предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні значення розроблення дидактичних матеріалів для ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови у закладах вищої технічної освіти та висвітленні результатів експериментального етапу дослідження щодо засвоєння ділової іноземної мови.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Для ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови у студентів у закладах вищої технічної освіти пропонуємо розроблення дидактичних матеріалів із урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов. Наполягаємо на впровадженні суб'єкт-суб'єктного підходу, який є основним при розробленні дидактичних матеріалів майбутніми фахівцями на заняттях ділової іноземної мови. Для успішного вирішення проблеми формування навичок ділового спілкування іноземною мовою також необхідна реалізація особистісно-орієнтованого підходу, організація модульного навчання, виготовлення індивідуальних освітніх траєкторій, одним із результатів яких є розроблення дидактичних матеріалів професійного спрямування. Це спрямовано на організацію самостійної роботи студентів таким чином, щоб забезпечити формування іншомовної компетентності, саморозвитку майбутніх фахівців, формування їх професійної культури.

Специфіка вивчення іноземних мов детермінована такими особливостями: тривалість процесу, підвищена складність мовно-розумової діяльності, необхідність регулярних вправ, повна взаємозалежність усіх етапів навчання, безумовна необхідність самостійної навчальної діяльності [6].

Найкращім напрямом підвищення ефективності вищої освіти, на думку Л. Морської, є «створення таких умов, у яких студент може зайняти активну позицію та найповніше проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності, тобто створення позитивних умов для прогнозування подальшого навчання, залучення до



нього студента на рівні не тільки інтелектуальної, а й особистої та соціальної активності» [8, с. 81].

На нашу думку, при вдосконаленні методик викладання іноземних мов майбутнім фахівцям у закладах вищої технічної освіти треба пам'ятати, «що глибше засвоєння матеріалу відбувається в процесі активної діяльності студентів з унесенням елементів певної новизни» [12, с. 578]. Так, для глибшого засвоєння матеріалу пропонуємо для майбутніх фахівців технічного профілю самим обирати методiku чи методичні прийоми вивчення окремих тем навчального матеріалу для застосування відомих їм особистісно-орієнтованих технологій навчання іноземним мовам. Необхідно акцентувати увагу студентів на тому, що більшість підручників із вивчення іноземних мов орієнтовані на студента із середніми здібностями. Компенсувати цей недолік можна за рахунок прийомів, методів і технологій навчання, яке дозволило б надати можливість усної практики кожному студенту [13]. Вважаємо доцільним рекомендувати майбутнім фахівцям технічного профілю добирати такі методичні матеріали та прийоми, які б забезпечили можливість індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням можливостей кожного студента.

На наше переконання, студентам необхідно дати теоретичні основи особистісно-орієнтованого підходу під час вивчення іноземних мов. А під час мовної практики треба акцентувати увагу майбутніх фахівців на розвиток методичних вправ при вивченні іноземних мов за допомогою особистісно-орієнтованих технологій. Основою цього повинен бути процес розроблення студентами дидактичних матеріалів з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації навчання іноземних мов.

Значимо, що внаслідок створення такої умови як розроблення дидактичних матеріалів із урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов, у студентів відбувається розвиток окремих підструктур особистості:

- інтелектуальна підструктура особистості – тренується мнемотехніка, тобто різні прийоми запам'ятовування: довільні і мимовільні, механічні та логічні, безпосередні й опосередковані. Розвиваються інтелектуальні функції аналізу й синтезу, формуються здатності до узагальнення, абстракції, систематизації; мислення стає логічнішим і системним;

- когнітивна – формуються фонові знання, що складають інтелектуальне поле мовної діяльності (слова, інформація з проблем спілкування, факти, відомості, дати, кількісні числа тощо);

- комунікативна – завдяки полілогічному спілкуванню розвивається вміння слухати; засвоюються мовні функції повідомлення, з'ясування, тлумачення, ко-

ментування, контр-аргументування тощо; тренуються швидкість мови, інтонація, тембр голосу, міміка, пози й жести; виховується увага один до одного, взаємна поступливість, прагнення до спільних дій, взаємодопомога, засвоюються правила етикету;

- духовна – завдяки вивченню соціально-політичних, морально-етичних і культурно-історичних цінностей інших країн формується уявлення про духовне життя людей різних країн; виникає повага до національних традицій різних народів; розвивається почуття національної самобутності та національної гідності;

- вольова – необхідність значних зусиль у вивченні іноземної мови формує важливі риси характеру: наполегливість, цілеспрямованість, терпіння, старанність, самостійність;

- діяльнісна – використання словників, довідників, пошук необхідної інформації, конспектування, прослуховування аудіоматеріалів і перегляд відеоматеріалів із навчальною метою розвивають культуру розумової праці [5].

Значимо, що ефективність самостійної діяльності студента щодо виготовлення дидактичних матеріалів для впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання багато в чому залежить не лише від організаторських якостей педагога, а й від успішності надання допомоги студентам в осмисленні власних освітніх проблем, проектуванні індивідуальної та групової самостійної діяльності; допомоги в послідовній реалізації запланованих етапів роботи, включаючи оцінювання та самооцінювання поточних результатів, коригування діяльності, підтримку успіхів у навчанні. Самостійна діяльність студентів, організована на основі особистісно-орієнтованого підходу, веде за собою розкриття особистісного потенціалу кожного студента, що знаходиться в позиції активного й самостійного суб'єкта освітнього процесу.

Розроблення дидактичних матеріалів з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов застосовуємо під час проведення занять із дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Галузева іноземна мова», «Ділова іноземна мова» у майбутніх фахівців технічного профілю 2 та 3 курсу спеціальності 132 «Матеріалознавство», 133 «Галузеве машинобудування» механічного факультету Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (ХНАДУ).

Під час реалізації цієї умови дотримуємося принципів інтерактивного навчання, а саме:

- принцип активності. Для досягнення поставленої мети кожен студент має активно взаємодіяти з іншими та брати активну участь у процесі комунікації;

- принцип відкритого зворотного зв'язку. Забезпечення можливості висловити всім учасниками

групи думки, ідеї чи заперечення щодо поставлених завдань. Саме завдяки активному використанню зворотного зв'язку учасники групи можуть дізнатися про те, як іншими сприймається їхня манера спілкування, стиль мислення, особливості поведінки;

- принцип експериментування. Забезпечення активного пошуку студентами нових ідей і шляхів вирішення поставлених завдань. Цей принцип дає поштовх до розвитку творчості й ініціативи особистості, також він дуже важливий як зразок стратегії поводження в реальному житті;

- принцип довіри у спілкуванні. Саме на це під час проведення занять спрямовано спеціальну організацію групового простору: використання у роботі прийому розташування студентів і викладача по колу обличчям одне до одного, для змінення у студентів стереотипної установки й уявлення про те, як повинні проводити й організувати заняття і яку роль у них має відігравати викладач;

- принцип рівності позицій. Він полягає, у прагненні педагога не нав'язати студентам своєї думки, а діяти разом і нарівні з ними, при цьому кожен студент має змогу побувати у ролі організатора, лідера.

Особливе місце приділяємо вправам на розвиток у майбутніх інженерів умінь розв'язання аналітико-рефлексивних, проєктно-прогностичних, організаційно-ділових й оцінювально-корекційних завдань.

Студенти отримали наступні рекомендації:

- відібрати відповідний інформаційний матеріал;
- визначити комунікативні завдання мовців;
- скласти схему діалогу;
- добрати ділові рольові ігри для активізації мовленнєвого матеріалу;
- сформулювати запитання для контролю розуміння змісту прочитаного тексту;
- надати іншим студентам комунікативну настанову на роботу в парах із метою спонукання до діалогу-запиту;
- організувати та провести у групі дискусії;
- виправити помилки у мовленні учасників дискусії, не порушуючи при цьому процес спілкування, перепитуючи, уточнюючи щось;
- коментувати відповіді своїх товаришів щодо професійно-мовної правильності;
- оцінити діалог щодо його відповідності комунікативному завданню.

Разом зі студентами було обговорено доцільність і розроблена тактика використання диференційованих завдань. При цьому можемо зауважити, що не завжди варто акцентувати увагу студентів на тому, що вони пропонують завдання різної складності. Інколи це можна зробити в прихованій від студентів формі. Так, усім студентам, що брали участь у досліджен-

ні, пропонувався для прочитання текст професійної спрямованості. Середньому студенту пропонувалося читати вголос, при цьому всі слідували за технічним текстом, за потребою давалися підказки. Після роз'яснення нових технічних термінів із тексту слабшим студентам пропонувалося переповісти текст українською мовою. Іншим середнім студентам пропонувалося дати відповідь на запитання викладача, поставлені іноземною мовою. Найсильнішим студентам пропонувалося переказати текст іноземною мовою. Загалом складалося враження, що працюють усі студенти в рівних умовах, але насправді перед ними були завдання різної складності.

На заняттях використовувалося таке цікаве індивідуальне завдання як складання кросвордів за професійною тематикою. Також цікавим для студентів виявилось завдання на розроблення сценаріїв ситуаційно-рольових ігор професійної спрямованості. Студенти поділялися на підгрупи по 3–4 особи й отримували назви ситуаційно-рольових ігор. Від них вимагалось скласти словник із ключовими словами, вивчити необхідні слова й словосполучення, розробити сценарій, розподілити ролі й зіграти відповідну рольову гру, вклавшись у відведеній час 5–7 хвилин. Спостереження показали, що виконання такого завдання безпосередньо на практичному занятті потребує від студентів значної мобілізації інтелектуальних зусиль, концентрації уваги, координованості дій і готовності до співпраці та взаємодопоміжки.

Підготувавшись до розігрування ролей, кожна підгрупа уважно вислуховувала виступ своїх колег, намагаючись зрозуміти, як сама тема розігрується. Усім слухачам пропонувалося звертати увагу на допущені помилки у вимові чи побудові речень, вносити корективи й пояснювати особливо складні моменти.

Складніші теми, які передбачали вивчення значного обсягу невідомих раніше ключових слів, пропонувалося як домашнє завдання. Крім того, вдома студентам необхідно було опрацювати відповідну літературу та методичні посібники і письмово оформити сценарій ситуаційно-рольових ділових ігор у вигляді дидактичного матеріалу для майбутньої професійної діяльності.

Одним із ефективних напрямів у сфері навчання іноземних мов, яке було використано на заняттях була система навчання на базі інформаційних (у тому числі дистанційних) технологій [15; 16; 17]. За допомогою поєднання звукових, графічних, анімаційних і текстових ефектів досягалося вдало імітувати ефект занурення в активне мовне середовище, реалізуючи сучасні лінгвістичні, технологічні, методичні та педагогічні технології. Крім того, при навчанні ділової

іноземної мови за такими програмами відпрацьовувалися всі аспекти мови: фонетичний, граматичний, лексичний і комунікативний, що дозволило майбутнім фахівцям в умовах технічного університету якісніше та швидше оволодівати мовним матеріалом, набуваючи професійно спрямованих мовленнєвих навичок і вмінь.

Отже, розроблення дидактичних матеріалів із урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання є умовою ефективного засвоєння професійно спрямованої іноземної мови майбутніми інженерами як в освітньому процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

**Результати дослідження.** Дослідження доцільності розроблення дидактичних матеріалів із урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання під час вивчення ділової іноземної мови відбувалось спостереженням динаміки засвоєння професійно спрямованої іноземної мови студентами технічних спеціальностей ХНАДУ. Було створено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи зі студентів, які поглиблено вивчають професійно спрямовану іноземну мову. Результати поточної навчальної діяльності ЕГ порівнювались із результатами навчальних досягнень студентів КГ. На формульованому етапі дослідження студентам ЕГ пропонувалось розробити дидактичний матеріал із ділової англійської мови. КГ працювала в умовах традиційної організації освітнього процесу. До того ж студенти КГ працювали в умовах повного контролю з боку викладача. Порівняння навчальних досягнень студентів дозволило встановити, що засвоєння професійно спрямованої іноземної мови було на 12,3 % ефективніше у респондентів ЕГ.

**Висновки з даного дослідження.** Успішне засвоєння професійно спрямованої іноземної мови у майбутніх фахівців технічного профілю підвищиться значною мірою, якщо при розробленні дидактичних матеріалів буде дотримано принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності навчання іноземних мов. Аналіз матеріалів поточного контролю показав, що розроблення дидактичних матеріалів студентами технічного профілю при вивченні професійно спрямованої іноземної мови дозволяє покращити рівень засвоєння навчального матеріалу, сприяє активізації пізнавальних процесів при формуванні іншомовної комунікативної компетентності, підвищує рівень розвитку фахових умінь і навичок у професійному іншомовному середовищі.

**Перспективами подальших розвідок** є дослідження ефективності засвоєння ділової іноземної мови в залежності від розроблення дидак-

тичних матеріалів студентами іншої професійної спрямованості.

### Список використаних джерел

1. Івасів Н., Козяр М. Застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фак. журн. 2020. № 3 (192). URL: [http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-3%28192%29/pdf\\_66](http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-3%28192%29/pdf_66)
2. Компанець Н. Використання інформаційно-комунікативних технологій для активізації пізнавальної діяльності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: Планер, 2017. Вип. 48. С. 136–138.
3. Леврінц М. Сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фак. журн. 2020. № 2 (191). URL: [http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-2%28191%29/pdf\\_42](http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-2%28191%29/pdf_42)
4. Літвіненко. О. В. Роль наочності в навчанні іншомовних термінів у ВТНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 465–470.
5. Мазайкіна І. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниця, держ. пед. ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. 23 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [О. Б. Бігіч, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.]; під керів. С. Ю. Ніколаєвої. [2-е вид.]. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Можаровська О. Е. Методика визначення початкового рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: Планер, 2018. Вип. 50. С. 336–341.
8. Морська Л. І. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. 2007. Вип. 49. С. 80–85.
9. Назаренко Г. А. Виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. 394 с.
10. Прадівляний М. Г., Бондар Н. Д. Формування іншомовної компетенції фахівців немовних спеціальностей в процесі вивчення іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: Планер, 2018. Вип. 50. С. 228–233.
11. Стеклова О. Е. Формирование инновационной составляющей организационной культуры предпринимательской организации. Ульяновск: УлГТУ, 2012. 158 с.
12. Сухомлин Т. С. Психолого-педагогічні умови ефективного впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого, 2009. Вип. 11. С. 577–585.
13. Чернякова О. І. Особистісно орієнтований підхід у навчанні школярів англійської мови. *Психолінгвістика*. 2013. Вип. 13. С. 93–117.
14. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Вінниця, держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 525 с.
15. Free Practice Tests for learners of English. URL: <https://www.examenlsh.com/>
16. British Council. URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/>
17. Уроки англійського. URL: <http://english-for-free.com>

### References

1. Ivasiv, N., & Koziar, M. (2020). Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia u protsesi formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnix ofitseriv [Application of interactive teaching methods in the process of formation of foreign language communicative competence of future officers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 3 (192). Retrieved from [http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-3%28192%29/pdf\\_66](http://isp.poippo.pl.ua/issue/viewIssue/2522-9729-2020-3%28192%29/pdf_66) [in Ukrainian].
2. Kompanets, N. (2017). Vykorystannia informatsiino-komunikativnykh tekhnolohii dlia aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv [The use of information and communication technologies to enhance the cognitive activity of students]. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]*: zb. nauk. pr. (Is. 48, pp. 136-138). Kyiv; Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
3. Levrints, M. (2020). Suchasni tendentsii rozvytku inshomovnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Current trends in the development of foreign language

- pedagogical education in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 2 (191). Retrieved from [http://isp.poippo.pl.ua/issue/vie/wlssue/2522-9729-2020-2%28191%29/pdf\\_42](http://isp.poippo.pl.ua/issue/vie/wlssue/2522-9729-2020-2%28191%29/pdf_42) [in Ukrainian].
4. Litvinenko, O. V. (2015). Rol naochnosti v navchanni inshomovnykh terminiv u VTNZ [The role of clarity in the teaching of foreign terms in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools]: zb. nauk. pr. (ls. 40 (93), pp. 465-470)*. Zaporizhzhia: KPU [in Ukrainian].
  5. Mazaikina, I. O. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia osobystisno oriietovanykh pedahohichnykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u profesiinii diialnosti [Formation of readiness of future teachers for application of personally oriented pedagogical technologies of teaching foreign languages in professional activity]*. (Extended abstract of PhD diss.), Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia [in Ukrainian].
  6. Bihich, O. B., Brazhnyk, N. O., & Haponova, S. V. et al. (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]: a textbook*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
  7. Mozharovska, O. E. (2018). *Metodyka vyznachennia pochatkovoho rivnia hotovnosti do profesiino oriietovanoho inshomovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu [Methods for determining the initial level of readiness for professionally oriented foreign language communication of future technical specialists]*. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]: zb. nauk. pr. (ls. 50, pp. 336-341)*. Kyiv; Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
  8. Morska, L. I. (2007). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions of preparation of future teachers of foreign languages for the use of information technologies in professional activity]*. In *Novi tekhnolohii navchannia [New learning technologies]: nauk.-metod. zb. (ls. 49, pp. 80-85)*. Kyiv: Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity [in Ukrainian].
  9. Nazarenko, H. A. (2015). *Vykhovannia kultury demokratsizmu uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Education of culture of democracy of pupils of senior classes of comprehensive schools]: monograph*. Uman: FOP Zhovtyi O.O. [in Ukrainian].
  10. Pradivianni, M. H., & Bondar, N. D. (2018). *Formuvannia inshomovnoi kompetentsii fakhivtsiv nemovnykh spetsialnosti v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of foreign language competence of non-language specialists in the process of learning a foreign language]*. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]: zb. nauk. pr. (ls. 50, pp. 228-233)*. Kyiv; Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
  11. Steklova, O. E. (2012). *Formirovanie innovatsionnoi sostavliushchei organizatsionnoi kultury predprinimatelskoi organizatsii [Formation of an innovative component of the organizational culture of an entrepreneurial organization]*. Ulyanovsk: UIGTU [in Russian].
  12. Sukhomlyn, T. S. (2009). *Psykholoho-pedahohichni umovy efektyvnoho vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinu diialnist maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions for the effective implementation of information technology in the professional activities of future teachers of foreign languages]*. In *Naukovi zapysky. Seriia «Filolohichna» [Proceedings. Philological Series] (ls. 11, pp. 577-585)*. Ostroh [in Ukrainian].
  13. Cherniakova, O. I. (2013). *Osobystisno oriietovanyi pidkhid u navchanni shkolariv anhliiskoi movy [Personality-oriented approach in teaching English to students]*. *Psikhoholinhvistyka [Psycholinguistics]*, 13, 93-117 [in Ukrainian].
  14. Yahodnikova, V. V. (2016). *Teoriia i praktyka formuvannia innovatsiinoi spriamovanosti vykhovnoho protsesu zahalnoosvitnoi shkoly [Theory and practice of formation of innovative orientation of the educational process of secondary school]*. (D diss.), Vinnytskyi derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia [in Ukrainian].
  15. Free Practice Tests for learners of English. Retrieved from <https://www.examenglish.com/> [in English].
  16. British Council. Retrieved from <http://learnenglish.britishcouncil.org/> [in English].
  17. English lessons. Retrieved from <http://english-for-free.com> [in English].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 20.08.2020



Пахомова Наталія

Баранець Інна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8332-8188>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4972-6510>

# ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРІЯ І СУЧАСНА ПРАКТИКА

- A** Розкрито стан дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в сучасній теорії та практиці дошкільної і спеціальної освіти України. Проаналізовано Державний стандарт та чинні освітні програми, що визначають мету, завдання і зміст освітньо-виховної роботи з дітьми, а також підготовку до навчання в школі у закладах дошкільної освіти. Виокремлено наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності й умовами забезпечення і реалізації цього процесу в умовах загальних і спеціальних закладів освіти, що на сьогодні створюють перешкоди до ефективної корекційно-розвивальної роботи в напрямі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. Обґрунтовано доцільність вивчення проблеми формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, яка є важливим складником процесу організації освітньо-виховного процесу в умовах спеціального та інклюзивного простору.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність; компетенція; комунікативно-мовленнєва діяльність; діти старшого дошкільного віку

- S** *Pakhomova Nataliia. Baranets Inna. Formation of communicative competence of children of senior preschool age: theory and modern practice.*

*The article reveals the state of research of the problem of formation of communicative competence in children of senior preschool age in the modern theory and practice of Ukrainian preschool and special education. The State Standard and current educational programs that determine the purpose, objectives and content of educational work with children and preparation for school in preschool institutions are analyzed.*

*The main disadvantages and advantages of modern programs of education and upbringing of older preschool children are highlighted. The article finds that the problem of formation of communicative competence of preschool children is proposed by most existing educational programs to be considered in the context of the development of coherent speech. The authors characterize the modern author's programs for the development and teaching of children their native language and speech, which clearly correspond to modern requirements for reforming preschool education in Ukraine. An objective analysis of the plans of scientific and pedagogical specialists for teaching and educational work with children of the senior preschool group of preschool institutions is carried out. It is established that the task of speech development was planned mainly in the direction of formation of phonetically correct speech, enrichment of vocabulary, ability to answer questions, development of speech etiquette.*

*The article highlights the existing differences between modern requirements for communication and speech activities and the conditions for ensuring and implementing this process in general and special educational institutions, which currently create obstacles to effective correctional and developmental work in the direction of the formation of communicative competence in older preschool children with speech disorders. The expediency of studying the problem of formation of communicative competence of older preschool children with motor alleles, which is an important component of the process of organizing the educational process in a special and inclusive space, is substantiated. The necessity of defining and taking into account specialized psychological and pedagogical conditions for the formation of communicative competence, which is an indicator of cognitive development and a prerequisite for the success of the further educational process, has been proved.*

**Key words:** communicative competence; competence; communicative and speech activity; children of senior preschool age

**Пахомова Наталія Георгіївна**, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Pakhomova Nataliia**, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head of the Department, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**E-mail:** [nataliypng24@gmail.com](mailto:nataliypng24@gmail.com)

**Баранець Інна Володимирівна**, асистентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, аспірантка, Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН імені М. Ярмаченка, м. Київ, Україна

**Baranets Inna**, lecturer Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine, Postgraduate student, Kyiv M. Yarmachenko National Academy of Pedagogical Sciences, Institute of Special Pedagogy and Psychology, Ukraine

**E-mail:** [inessaibk@gmail.com](mailto:inessaibk@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Проблема формування комунікативної компетентності особистості на сучасному етапі реформування дошкільної освіти є актуальною і потребує реалізації, починаючи з раннього і дошкільного віку дитини. Вітчизняні педагоги, психолінгвісти і лінгвісти наголошують на тому, що мовна освіта повинна спрямовуватися на формування всебічно розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою. Тому, починаючи з материнської (родинної) школи і закінчуючи професійною освітою, навчання мови має бути зорієнтованим на виховання комунікативно-мовленнєвої особистості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Вивченню особливостей організації освітньо-виховного процесу з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку присвячені численні дослідження педагогів і психологів (А. Богуш, Л. Волкова, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, І. Мартиненко, Г. Парфьонова, Н. Пахомова, Т. Піроженко, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.) [1; 2; 10; 16]. Ідеї компетентнісного підходу до сучасної освіти, в тому числі дошкільної, знаходять свою підтримку у працях багатьох науковців (І. Бех, І. Зарубінська, І. Зимня, О. Кононко, І. Рогальська-Яблонська та ін.) [11]. Дослідники підкреслюють його багатогранність, різноплановість, системність і комплексність, що сприяє значному підвищенню результативності освітньо-виховного процесу, забезпеченню рівноправності та доступності здобуття якісної освіти дітьми дошкільного віку з нормативним і порушеним мовленнєвим розвитком.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося врахування специфічних психолого-педагогічних умов, що реалізують принципи компетентнісного підходу до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є аналіз теоретичних і практичних основ організації корекційно-розвивальної роботи в напрямі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасних закладів дошкільної освіти України.

**Викладення основного матеріалу.** Головним завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є формування комунікативної компетентності, що виступає показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого освітнього процесу, про що свідчить аналіз численних досліджень, Державного стандарту та чинних програм навчання і виховання в дошкільних закладах освіти України.

В Україні стандарт у галузі дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, який ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства.

Отже, Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дитина як мовленнєва особистість. Основною вимогою є формування особистості дитини, її життєвої (ігрової, навчальної, трудової, комунікативної, побутової) й соціальної компетентності [3]. Інваріантну частину змісту дошкільної освіти систематизовано за освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. Виключення з інваріантної частини будь-якої з освітніх ліній, наголошують автори, порушує цілісність розвитку дитини на рівні дошкільної освіти і наступність її в початковій школі. Варіативний складник змісту дошкільної освіти визначається закладом дошкільної освіти з урахуванням особливостей регіону, освітніх закладів, індивідуальних освітніх запитів дітей і побажань батьків або осіб, які їх замінюють. Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини», у якій подано кінцеві результати з формування комунікативної і мовленнєвої компетенцій дошкільників. Насамперед увага звернена на комунікативні здібності дитини, які трактуються як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції» [там само].

Окрім того, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій

Аналіз чинних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку дозволив встановити, що заклади дошкільної освіти послуговуються переважно програмами «Дитина», «Малятко». Водночас, залежно від регіону, вихователі користуються також програмами «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкільля», «Я у світі» і тематичними авторськими програмами, а саме: «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» та «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (А. Богуш), «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (Н. Дзюбишина-Мельник), парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до

6–7 років «Вчимося жити разом» (Т. Піроженко, О. Хартман), комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (Л. Калуська) тощо.

Оскільки наше дослідження спрямовано на вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, тому було проаналізовано зміст розвитку комунікативної діяльності дітей старших груп закладів дошкільної освіти. Так, у програмі «Малятко» (2001) поняття «комунікативні здібності» визначається як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, що сприяють швидкому і якісному засвоєнню умінь і навичок застосовувати засоби спілкування в конкретній ситуації взаємодії з оточуючим. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку висвітлено у розділі «Мовленнєве спілкування», який включає такі підрозділи: «У світі слів», «У світі звуків», «Дитяча граматики», «Наші співрозмовники». Для дітей старшої групи обов'язковими є заняття з розвитку звукового аналізу мовлення; передбачено заняття з підготовки руки дитини до письма. Із цією метою подано такі підрозділи: «Вчимося читати і писати», «Робота з книжкою». Зауважимо, що автори програми рекомендують збагачувати словник старшого дошкільника за такими темами: «Народні вироби», «Українські обряди та традиції», «Морально-етичні взаємини між людьми», «Дорожній рух», «Запрошуємо в гості», «Доброзичливі сусіди», «Спорт», «Професії моїх батьків». У рубриці «Наші співрозмовники» передбачається інша орієнтовна тематика, подано типи монологічних висловлювань для процесу спілкування з однолітками й дорослими [9].

У 2008 р. було видано Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», де значна увага приділяється розвитку мовлення дітей дошкільного віку. За словами авторів програми, «активне мовленнєве пізнання – найважливіше надбання дошкільного віку» [17, с. 226]. Заслугою на схвальну оцінку визначені завдання, що спрямовані передусім на особистість дитини: «гармонізувати взаємодію дитини з різними дорослими та однолітками, спрямовану на задоволення потреб у визнанні, підтримці, любові, активності, нових враженнях» [там само, с. 225]. Автори програми звертають увагу педагогів на «направлення в комунікативній спрямованості на партнера по спілкуванню, «зчитування» елементів його невербального мовлення» [там само, с. 226].

У програмі «Дитина в дошкільні роки» (2010) [7] досить чітко розкрито завдання з розвитку мовлення старших дошкільників у всіх аспектах, велика увага приділена повноцінному фізичному, соціальному, пізнавальному та духовному розвитку зростаючої особистості. Програма складається з трьох частин: програма для дітей молодшого дошкільного віку має назву «Кроки до самостійності», дітей середнього віку чекає програма «Подорож у дов-

кілля», а для дітей старшого дошкільного віку створено програму «Стежинки у Всесвіт». Структуру програми для дітей дошкільного віку побудовано з урахуванням ліній розвитку, де завданням розвитку кожного психологічного віку передують психолого-педагогічна характеристика дитини, яка складається із критеріїв, а саме: провідна діяльність; кількісні та якісні показники рівня розвитку пізнавальних, емоційних і вольових процесів; новоутворення кожного віку; сензитивні періоди формування тих чи інших психічних процесів, особистих властивостей, феноменів тощо.

Зміст програми «Дитина в дошкільні роки» систематизовано за основними освітніми лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». У кінці кожного напрямку авторами пропонуються показники компетентності дитини, що визначаються як «основні психологічні досягнення дитини, що свідчать про розвиток її психіки, самосвідомості, особистості» [там само]. Відтак освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає формування у дитини старшого дошкільного віку наступних компетентностей, що в рамках нашого наукового дослідження заслуговують на особливу увагу: комплексне застосування дитиною мовленнєвих та немовленнєвих засобів з метою комунікації, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, виявляти ініціативність, стриманість у спілкуванні, володіти культурою мовленнєвої комунікації тощо [там само].

Ураховуючи специфіку нашого дослідження, особливу увагу в даній програмі привертає напрям «Риторика», що розкриває особливості об'єднання в єдине різні знання про людину з теорії комунікації, психології спілкування, лінгвістики, етики, соціології, логіки, семіотики тощо, де незмінним для сучасної риторики є те, що в центрі – особистість, яка спілкується [там само].

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2013) [6] пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з п'ятирічними дітьми і спрямовує педагогів і батьків на особистісний розвиток дошкільників 6-го року життя за основними напрямками, що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, інтегрованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до розвитку, виховання та навчання дошкільників, тісної взаємодії навчального закладу і родини у формуванні основ їхньої елементарної життєвої компетентності перед вступом до школи. Завдання мовленнєвого розвитку подано в розділі «Мовленнєвий розвиток», у якому чітко й ґрунтовно визначено ключові мовленнєві завдання за такими підрозділами: «Мовленнєвий розвиток», «Розвиток зв'язного мовлення і комунікативних умінь». Підкреслимо, що дана програма пропонує напрям формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку

здійснювати через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного) [там само].

На особливе схвалення заслуговують, наявні у програмі, поради батькам щодо мовленнєвого розвитку дитини за всіма аспектами мовлення, пропоновані авторами мовленнєві ігри, які можна використовувати вдома.

Належне місце у теорії і практиці навчання та виховання дітей дошкільного віку посідає програма «Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів» (2015) [13]. В основу методологічних і теоретичних засад побудови програми, визначення її змістових ліній («Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини») покладено компетентнісний підхід, де одним зі складників «дошкільної зрілості» випускника закладу дошкільної освіти є набуті ним компетенції за кожною освітньою лінією. Авторами підкреслено значення понять «компетенція» та «компетентність», де остання визначається як інтегральна характеристика, особистісна риса людини, що передбачає наявність не тільки сформованих знань, умінь і навичок, а й здатність практично діяти, застосовувати набутий успішний досвід. Поняття «компетенція» в програмі розглядається як «наперед задана вимога, норма до освітньої підготовленості дитини дошкільного віку з кожної освітньої і змістовної лінії». Зміст програми за змістовною лінією «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях через реалізацію основних завдань із розвитку мовлення [там само].

У програмі «Дитина» (2016) [8], що розрахована для дітей дошкільного віку від 2 до 7 років, авторами пропонується напрям побудови освітнього процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей і потреб дітей кожного вікового періоду. Назви розділів програми відповідають назвам освітніх ліній інваріантного складника Державного стандарту дошкільної освіти, а саме: «Особистість дитини», «Мовлення дитини», «Дитина в соціумі», «Гра дитини», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», та варіативного складника, зокрема: «Подорожуємо у світ англійської мови», «Комп'ютерна грамота», «Шахи», «Хореографія». У змісті розділів освітньої програми яскраво простежуються засади компетентнісного підходу до розвитку особистості дитини. Особливість змісту даної програми автори вбачають у «дешколяризації», тобто пропонується розвивати дитину, а не цілеспрямовано готувати її до школи. Змістове наповнення розділу «Мовлення дитини» побудоване з урахуванням особливостей природи мовленнєвої діяльності дітей, що, серед основних освітніх завдань, висуває потребу у формуванні комунікативних умінь і навичок у

дітей дошкільного віку. На особливу увагу заслуговує те, що програма містить розділ «Діти з особливими освітніми потребами», де серед освітніх завдань постає проблема формування компетентності дитини з особливостями психофізичного розвитку, базових якостей особистості (ініціативність, самостійність, комунікативність, довільність тощо), психічних новоутворень, які складають структуру «шкільної зрілості». Цінним також є те, що напрям педагогічної роботи даного розділу акцентує увагу на співпраці з батьками, що висвітлено у пункті «У родинному колі» [там само].

Щодо програми «Українське дошкілля» (2017), зазначаємо, що в ній чітко визначені завдання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, окремо виділені компетентності, що мають бути сформовані при реалізації завдань кожної із запропонованих напрямів. Відтак, структура програми складається з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Саме в освітній лінії «Мовлення дитини» автором пропонується напрям розвитку зв'язного мовлення, де одним із освітніх завдань сформовано завдання розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку (вчити виявляти ініціативу у спілкуванні з дорослим, підтримувати розмову, вести діалог на запропоновану тему тощо). Поряд із цим у програмі розглядається напрям формування мовленнєвого етикету, де показниками компетентності дитини визначено: вміння ввічливо звертатися до людей, володіти різними формами мовленнєвого етикету, дотримуватись культури мовленнєвого спілкування [15]. Зауважимо, що в розглянутій програмі окремо не розглядається поняття «комунікативна компетентність», що на нашу думку, є недоліком.

В Україні видано також авторські тематичні програми з розвитку і навчання дітей рідної мови та мовлення, де в змісті наявні напрями формування у дітей умінь і навичок ефективної комунікації з дітьми та дорослими: програма Н. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (1991); А. Богуш – програми «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» (1999) і «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012); Л. Калуська – Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (2014); Т. Піроженко, О. Хартман – парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» (2016) тощо.

Проаналізуємо їх детальніше.

Відтак, А. Богуш запропоновано декілька програм, що не тільки чітко відповідають сучасним вимогам до становлення дошкільної освіти, а й є основою для деяких діючих програм навчання та виховання дітей дошкільного віку. Аналізуючи програми «Витоки мовленнєвого роз-



витку дітей дошкільного віку» (1999) [4] і «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012) [2], зауважимо, що мовленнєвий компонент дошкільної освіти у змістовому аспекті розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку (що об'єднує дітей шостого і сьомого років життя) представлено в програмах в однакових аспектах. У програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012) автор найповніше і найґрунтовніше подає всі завдання за мовленнєвою (лексична, граматична, фонетична й діа-, монологічна) і комунікативною компетенціями. Ці завдання завершуються базисною характеристикою мовленнєвого розвитку та спілкування дітей. Цінним вважаємо запропонований орієнтовний словник-мінімум відповідно до частин мови за Базовим компонентом дошкільної освіти з освітніх ліній «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Сенсорно-пізнавальний розвиток дитини». Окрім того, зауважимо, що в цій програмі, як і у «Витоках...», на допомогу вихователям запропоновано багатий довідковий практичний матеріал, що створює передумови для ефективної роботи з розвитку мовлення дошкільників [там само].

Програма Н. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» складена як програма-довідник для вихователів і вміщує такі розділи: «Звукова культура», «Формування словника», «Формування граматично правильної мови», «Зв'язне мовлення». Варто зазначити, що змістова лінія всіх розділів максимально насичена; водночас вирішення цих завдань не визнається. Позитивом програми є те, що автором враховано спеціальну ситуацію функціонування української мови в різних регіонах України. Другу частину програми становить пробний орієнтовний словник української мови для дітей 3–6-го років життя з диференціацією за віковими групами і частинами мови. Водночас, як засвідчив аналіз програми, у ній відсутнє поняття «комунікативна компетентність» [12].

У 2014 р. Л. Калуською запропоновано комплексну програму розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник», яка передбачає реалізацію основних ідей видатних учених минулого і сучасності, що стосується положень особистісно зорієнтованого, ціннісного та компетентнісного підходів щодо розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку. Програма «Соняшник» складається з трьох цільових підпрограм: «Помагайлик» (4-ий рік життя), «Пізнавайлик» (5-ий рік життя), «Дослідник» (6-ий рік життя), кожна з яких включає антропометричні дані, вікові особливості розвитку, напрями розвитку та діяльності (розвиток особистості, соціальний розвиток, емоційний розвиток, моторика та фізичний розвиток, сенсорний розвиток та особливості сприйняття, мовленнєво-комунікативний розвиток, розвиток психічних процесів, духовно-моральний розви-

ток, художньо-естетичний розвиток, розвиток ігрових умінь та навичок, навчальна діяльність, передумови трудової діяльності), їхні показники. Підкреслимо, що у програмі окремо виділений розділ «Мовленнєво-комунікативний розвиток», що розкриває проблематику розвитку лексичної, фонетичної, синтаксичної, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення, спілкування тощо [14].

Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» (2016) [5], що запропонована авторами Т. Піроженко, О. Хартман, серед пріоритетних цілей і завдань дошкільної освіти вбачає реалізацію здібностей і потенціалів кожної особистості. Це реалізується в програмних документах через формування різних компетентностей (інтелектуальних, соціальних, мовних, мовленнєвих тощо), кожна з яких вказує на безперечну й головну умову їхнього існування – розвинене вміння жити разом з іншими людьми, навчитися розуміти себе та реалізовувати свої життєві прагнення серед інших. Зміст і форми реалізації програми «Вчимося жити разом» представлено за чотирма змістовими напрямками «Простір, дружній до дитини», «Я та інші люди», «У злагоді та радіощах творимо добрі справи», «Ми поруч із тобою». У цій програмі вперше зустрічається поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток», проблему якого автори пропонують вирішувати роблячи акценти на посиленні змісту, форм, методів і прийомів психолого-педагогічної роботи з дітьми та батьками вихованців в умовах гнучкого реагування на сучасні соціокультурні виклики та запити суспільства. Наголосимо, що дана програма висвітлює проблему становлення у дитини дошкільного віку «основної компетентності – вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком людей» [там само, с. 6]. На наше переконання, ця програма найточніше відображає коло наших наукових інтересів, та сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку комунікативних умінь і навичок.

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз програм навчання і виховання у дитячому садку як державних документів, які визначають мету, завдання і зміст освітньо-виховної роботи з дітьми, а також підготовку до школи у закладах дошкільної освіти, свідчить про постійне їхнє науково-теоретичне вдосконалення, що обумовлено закономірною необхідністю: соціальним розвитком суспільства та психолого-педагогічної науки, вимогами практики та низкою законодавчих документів, що регламентують положення про сучасну дошкільну освіту. Підкреслимо, що для зручності педагогів-практиків, більшість програмових завдань структуровано за лініями Базового компонента дошкільної освіти. Водночас, об'єктивний аналіз практичної організації освітнього

процесу в закладах дошкільної освіти показав, що проблему формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку більшість чинних програм пропонують розглядати в контексті зв'язного мовлення. Тобто напрям формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку пропонується здійснювати через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного). Поряд із цим, у змісті розділів освітніх програм простежуються засади компетентнісного підходу до розвитку особистості, показано, яким чином різні види діяльності дитини дошкільного віку впливають на формування її ключових компетенцій.

На теперішній час діючі програми та методики корекційного навчання не повною мірою задовольняють практичних працівників закладів дошкільної освіти для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, оскільки їх змістове наповнення недостатньо відповідає сучасним уявленням про їх мовленнєву діяльність, психологічні механізми та їхнє формування в процесі онтогенезу, особливо в лінгвістичній ланці. Підтвердження цьому знаходимо в об'єктивному аналізі планів навчально-виховної роботи вихователів та логопедів старших дошкільних груп закладів дошкільної освіти.

Аналіз навчально-виховних планів дозволив встановити, що педагогічні працівники завдання з розвитку мовлення планували і в повсякденному житті, у другій половині дня та під час режимних моментів, які здебільшого, передбачалися завданнями для формування фонетично правильного мовлення, збагачення словника, вміння відповідати на запитання і для розвитку мовленнєвого етикету.

Однак мало приділяється уваги таким показникам комунікативної компетентності, як мотивації до спілкування, вмінням ініціювати, підтримувати та завершувати розмову, самостійності у спілкуванні, розумінню емоційної поведінки співрозмовника за мімікою та жестами, розумінню дітьми складних синтаксичних конструкцій, здатності до операції ймовірного прогнозування тощо. У той же час завдання з розвитку мовлення планувались і в повсякденному житті, у другій половині дня та під час режимних моментів, здебільшого, передбачались завдання для формування фонетично правильного мовлення, збагачення словника, вміння відповідати на запитання і для розвитку мовленнєвого етикету.

**Висновки з даного дослідження.** Об'єктивний аналіз практики закладів дошкільної освіти в сучасних умовах свідчить, що процес формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку ускладнюється й уповільнюється виявленими під час теоретичного аналізу експериментальних досліджень наступними суперечностями:

– наявність розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності і педагогічними

умовами забезпечення цього процесу в умовах загальних і спеціальних закладів освіти;

– розбіжностями в розумінні складників комунікативної компетентності у змісті підготовки дітей до навчання в школі сім'єю, закладом дошкільної освіти, що призводить до порушення процесу загального розвитку, в тому числі комунікативного;

– перевагою формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку розглядати в контексті зв'язного мовлення, тобто напрям формування комунікативних умінь і навичок дітей старшого дошкільного віку розглядається опосередковано через розвиток у них зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного), що недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку за окремим напрямом педагогічної роботи;

– недостатнім вивченням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей, зокрема стану комунікативної діяльності, які не відвідують дошкільні заклади, й об'єктивною необхідністю надання дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку своєчасної комплексної корекційної допомоги;

– недостатньою теоретико-методичною базою та відсутністю узгодженого механізму координування загального, розумового, мовленнєвого й особистісного розвитку, навчання й виховання дитини на дошкільному етапі життя.

Отже, наявні розбіжності між сучасними вимогами до комунікативно-мовленнєвої діяльності і педагогічними умовами забезпечення цього процесу в умовах загальних і спеціальних закладів освіти, на сьогодні створюють перешкоди до ефективної корекційно-розвивальної роботи в напрямі формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення.

**Перспективи подальших розвідок** убачаємо в розробленні методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією з урахуванням одержаних результатів пошуково-розвідувального етапу експерименту.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2011. 704 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посібник. Одеса : Ярослав, 2004. 176 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / [авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін.] ; наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Вид-во МОН, 2012. 26 с.
4. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та метод. рекомендації / [уклад. А. М. Богуш]. Одеса : Маяк, 1999. 88 с.
5. Вчимося жити разом : парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років / Т. Піроженко, О. Хартман. Київ : Алатон, 2016. 32 с.
6. Впевнений старт : програма розвитку дітей старшого дошкільного віку / наук. кер. проекту Б. М. Жебровський. Тернопіль : Мадривець, 2013. 104 с.
7. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей / наук. кер. проф. К. Л. Крутий. Запоріжжя : ЛІПТС, 2004. 268 с.
8. Дитина : програма виховання та навчання дітей дошкільного віку / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

9. *Малюток : програма виховання дітей дошкільного віку* / наук. кер. З. П. Плохий. Київ, 2001. 86 с.
10. Піроженко Т. О. *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 152 с.
11. Рогальська-Яблонська І. П. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2016. № 2. С. 204–211.
12. *Розвиток українського мовлення у дошкільників* / уклад. Н. Я. Дзюбишина-Мельник. Київ : Освіта, 1991. 94 с.
13. *Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів* / наук. кер. А. М. Богущ. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.
14. *Соняшник : комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку* / уклад. Л. Калуська. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
15. *Українське дошкільня : програма розвитку дитини дошкільного віку* / за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
16. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. *Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч.-метод. посіб.* Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.
17. *Я у Світі : базова програма розвитку дитини дошкільного віку* / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
7. *Dytyna v doshkilni roky : prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei [The child in preschool years: the program of development, training and education of children]*. (2004). Zaporizhzhia: LIPS [in Ukrainian].
8. *Dytyna: prohrama vykhovannia ta navchannia ditei doshkilnoho viku [Child: program of education and training of preschool children]*. (2016). Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
9. *Maliatko: prohrama vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Baby: a program for raising preschool children]*. (2001). Kyiv [in Ukrainian].
10. Pirozhenko, T. O. (2013). *Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok doshkilnyka [Communicative and speech development of a preschooler]*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
11. Rohalska-lablonska, I. P. (2016). *Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti u doshkilnomu dytynstvi [Competence approach as a basis for the formation of social and communicative competence of the individual in preschool childhood]*. *Liudynoznavchi studii. Pedagogika [Anthropological studies. Pedagogy]*, 2, 204-211 [in Ukrainian].
12. Dziubysyna-Melnyk, N. Ya. (Comp.). (1991). *Rozvytok ukrainskoho movlennia u doshkilnykiv [Development of Ukrainian speech in preschoolers]*. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
13. *Svit dytynstva: kompleksna osvithna prohrama dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv [The world of childhood: a comprehensive educational program for preschool educational institutions]*. (2015). Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
14. Kaluska, L. (2014). *Soniasnyk: kompleksna prohrama rozvytku, navchannia ta vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Sunflower: a comprehensive program of development, education and upbringing of preschool children]*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
15. Nyzkovska, O. V. (Ed.). (2017). *Ukrainske doshkilia: prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku [Ukrainian preschool: preschool child development program]*. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
16. Sheremet, M. K., & Pakhomova, N. H. (2009). *Formuvannia movlenniivoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniamy movlennia do navchannia v shkoli [Formation of speech readiness of older preschool children with speech disorders for school]: navch.-metod. posib.* Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
17. Kononko, O. L. (Comp.). (2008). *Ya u Sviti: bazova prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku [I am in the World: a basic program for the development of a preschool child]*. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].



## References

1. Bogush, A. M., & Gavrish, N. V. (2011). *Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children their native language in preschool educational institutions]: pidruchnyk*. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
2. Bogush, A. M. (2004). *Movlenniievi komponent doshkilnoi osvity [Speech component of preschool education]: navch.-metod. posibnik*. Odesa: Yaroslav [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M., Bieliienka, H. V., Bohinich, O. L. et al. (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]*. Kyiv: Vyd-vo MON [in Ukrainian].
4. Bohush, A. M. (Comp.). (1999). *Vytoky movlenniivoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Origins of speech development of preschool children]: prohrama ta metod. rekomendatsii*. Odesa: Maiak [in Ukrainian].
5. Pirozhenko, T., & Khartman, O. (Comps.). (2016). *Vchymosia zhyty razom : partialna prohrama z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vid 4 do 6-7 rokiv [Learning to live together: a partial program for the development of social skills for effective interaction of children from 4 to 6-7 years]*. Kyiv: Alaton [in Ukrainian].
6. *Vpevnenyi start: prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku [A confident start: a program for the development of older preschool children]*. (2013). Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 05.09. 2020

**Стежко Світлана**ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3716-6541>**Кондратенко Наталія**ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2769-7413>**Марченко Ганна**ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-1075-1903>

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

- A** Розглянуто теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології. Проведено аналіз наявних у науковому обігу понять «комунікативний акт», «мовленнєвий акт», «комунікація», «компетентність»; обґрунтування та уточнення змістового наповнення термінологічних сполучень «комунікативна компетентність майбутнього журналіста», «лінгвокультурологія», «лінгвокультурологічна компетентність майбутнього журналіста». Визначено, що комунікативною компетентністю майбутнього журналіста є сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні йому для здійснення професійної діяльності (робота з інформацією, створення усного та письмового журналістського тексту, організація професійного діалогу, пізнавальна діяльність тощо). Цей феномен є поняттям інтегрованим і складається з мовного (лінгвістичного), соціокультурного, стратегічного та професійного компонентів.

**Ключові слова:** комунікативний акт; мовленнєвий акт; комунікація; компетентність; комунікативна компетентність майбутнього журналіста; лінгвокультурологія; лінгвокультурологічна компетентність майбутнього журналіста

- S** Stezhko Svitlana, Kondratenko Nataliya, Marchenko Hanna. Theoretical aspects of formation of communicative competence of future journalists on the basis of linguoculturology.

In the article «Theoretical aspects of formation of communicative competence of future journalists on the basis of linguoculturology» the content on the notions «communicative act», «speech act», «communication», «competency», «competence» is established and the substantive content of the terms «communicative competence of a future journalist», «Linguoculturology», «linguocultural competence of a future journalist» is specified. «Communicative competence» is construed as an accumulated experience, a scope of communicative knowledge, communicative tasks, skills and competencies enabling creative self-actualization of a journalistic individual in the field of professional communication, dealing with a wide range of issued creative challenges; as an ability of an individual to speech communication and listening skills, which are deemed to be one of the most important personal-and-professional features of journalists. The communicative competence of a future journalist is construed as an intrinsic resource potential, an acquired system of knowledge required for efficient communication and situational adaptivity; an array of professionally significant skills essential for prompt and adequate perception of other people's programs of speech behaviour and the mobile construction of one's own communicative strategies relevant to the aims, scopes, genres and situations of communication; and the convening readiness for communicative activities, proficiency in verbal and non-verbal tools of social behaviour.

To implement the linguodidactic provision for developing future journalists' communicative competence, notably the rhetorization of the educational process, a scope of information on the rhetorical foundations of journalism was integrated into the teaching and learning content, since the aforementioned professional field is characterized by a prominent societal value, whereas the journalists' mission is to perform «intersocial» speech functions: informing, controlling and forming public opinion. In the course of the experiment the students were informed as for the content of such notions as «journalist's speech»; «professional and individual qualities of a journalist»; «a journalist as a communicative leader»; «a professional communication environment»; «speech etiquette»; «etiquette forms of communication».

**Key words:** communicative act; speech act; communication; competence; communicative competence of a future journalist; Linguoculturology; linguocultural competence of a future journalist

**Стежко Світлана Орестівна**, кандидатка філологічних наук, завідувачка кафедри української мови, Державний університет телекомунікацій, м. Київ, Україна

**Stezhko Svitlana**, candidate of philological sciences, Head of the Department of Ukrainian Language, State University of Telecommunications Kyiv, Ukraine

E-mail: [svitlinka@ukr.net](mailto:svitlinka@ukr.net)

**Кондратенко Наталія Юріївна**, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри української мови, Державний університет телекомунікацій, Київ, Україна

**Kondratenko Nataliya**, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Ukrainian Language, State University of Telecommunications Kyiv, Ukraine

E-mail: [nata2335@ukr.net](mailto:nata2335@ukr.net)

**Марченко Ганна Валеріївна**, кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри української мови, Державний університет телекомунікацій, м. Київ, Україна

**Marchenko Hanna**, candidate of philological sciences, Associate Professor of Ukrainian Language, State University of Telecommunications Kyiv, Ukraine

E-mail: [avmarchenko@ukr.net](mailto:avmarchenko@ukr.net)

**Актуальність проблеми.** Реалії сучасного суспільства, стрімкі глобалізаційні та інтеграційні процеси стимулюють пошук продуктивних підходів до розвитку освіти і науки в Україні. Перехід вищої школи на стандарти європейської освіти вочевидь активізує проблему формування нової генерації фахівців, зокрема сфери соціальних комунікацій, готових до успішного виконання професійних завдань забезпечення міжособистісного спілкування, спроможних адекватно реагувати на соціальні, економічні, політичні виклики сьогодення прогнозувати ризики, критично осмислювати будь-яку інформацію, інтерпретувати й передавати її.

Становлення вітчизняної журналістики викликає потребу внесення системних коректив у підготовку фахівців сфери соціальних комунікацій з урахуванням вимог компетентнісної освіти. Професійний контекст майбутнього журналіста, крім позитивного особистісного іміджу, зорієнтовує на оперативність в опрацюванні й аналізі здобутої з різних джерел інформації та продукуванні власної, гнучко й доцільно використовуючи самобутні ресурси української мови.

В умовах компетентнісної освіти особливої ваги набуває проблема формування практичних умінь майбутніх журналістів, пов'язаних з умінням створювати монологи, діалоги, полілоги професійної спрямованості, аналіз та продукування текстів різної стильової належності, у тому числі есе, інтерв'ю, репортажу тощо. Значущість і актуальність проблеми формування комунікативної компетентності в системі галузевої підготовки майбутніх журналістів визначена соціальним замовленням, що має відповідну законодавчу базу: Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Закон України «Про вищу освіту» (2014).

Опрацювання спеціальних джерел засвідчує, що теорію журналістської діяльності різноаспектно розробляли В. Аграновський, О. Бочковський, В. Галич, Р. Горден, Т. Засоріна, В. Здоровега, С. Карконосенко, Д. Кеатс, Г. Мейн, І. Михайлин, Е. Проніна, Е. Прохоров, В. Різун, С. Сірополко, Л. Світич, Н. Федосова та ін. Методичні аспекти журналістської творчості розглянуто в працях Т. Бударіної, В. Владимірова, С. Маст, М. Мекель та ін. Застосування засобів масової комунікації в освітньому процесі вищої школи досліджували Й. Агнав, О. Бирюк, О. Богданова, Л. Волошина, Ж. Гоне, С. Гуревич, В. Кузнецов, Г. Онкович, Н. Рижих, Н. Саєнко, І. Чемерис та ін.

Комунікативну компетентність майбутніх фахівців досліджували і продовжують досліджувати українські та зарубіжні вчені (С. Амеліна, Л. Анпілогова, Ю. Вторнікова, М. Вятютнев, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Д. Ізаренков, Н. Калинюк, Т. Колбіна, Н. Корольова, А. Маркова, А. Москаленко, О. Павленко, А. Панфілова, Л. Петровська, Л. Сергієнко, Т. Симоненко, С. Скворцова, Л. Столяренко, О. Федоров та ін.).

Проблема формування комунікативної компетентності фахівців є предметом зацікавлень багатьох лінгвістів і

лінгводидактів. Окремі сегменти цієї проблеми розроблено в працях сучасних лінгводидактів: формування комунікативної компетентності учнів стало предметом зацікавлень Н. Бібік, Н. Голуб, С. Карамана, Л. Мамчур, С. Омельчука, Г. Шелехової та ін., майбутніх учителів – Н. Волкової, М. Оліяр, М. Пентиліук, О. Семенов та ін.

Проте у масовій підготовці майбутніх журналістів простежуються стереотипи, що склалися у навчанні курсу української мови в професійному спілкуванні – тяжіння до теорії, пов'язаної з опрацюванням мовних норм, особливостей мовного оформлення текстів офіційно-ділового стилю; епізодичне використання професійно спрямованих комунікативних вправ і завдань.

Поза увагою залишається формування комунікативної компетентності майбутнього журналіста, складниками якої є вміння слухати, сприймати, аналізувати, продукувати монологи, діалоги, полілоги дискусійного характеру, доречно послуговуватися фаховою термінологією, виступати перед аудиторією, інтерв'ювати, будувати мовленнєві ситуації з урахуванням прикладних здобутків лінгвокультурології. Студенти відчують утруднення під час продукування спонтанних текстів на професійну тематику, розроблення матеріалів для дискусійного обговорення у віртуальному журналістському середовищі, створення мовного портрета сучасного журналіста.

**Викладення основного матеріалу.** Складником теоретичного осмислення будь-якої наукової проблеми, передумовою розуміння сутності базових понять дослідження є розроблення поняттєво-термінологічного апарату.

Сучасна теорія мовної комунікації не має уніфікованого визначення змісту понять: «мовленнєвий акт», «комунікативний акт».

Елементарною, недискретною (неподільною) одиницею вербальної комунікації (дискурсу), на думку Ф. Бацевича, є мовленнєвий акт, який дослідником потлумачено як цілеспрямовану мовленнєву дію, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в певному мовному колективі і яка реалізує певну комунікативну інтенцію мовця [1].

Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що дослідники проблеми комунікативний акт тлумачать, по-різному: 1) як мовленнєву взаємодію між носіями мови, в межах якого вони розв'язують комунікативні завдання: спілкуються, обмінюються інформацією, що є однією з необхідних умов здійснення комунікативного акту [там само]; 2) як концептуально та структурно організований обмін комунікативною діяльністю мовцями в межах вербального контакту, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію [2]. У мовознавстві поняття «комунікація» тлумачиться багатоаспектно: як обмін значеннями або інформацією між індивідами (від джерела (адресанта) до одержувача (адресата); як засіб спільної системи символів або кодів. Основним засобом комунікації є мова (вербальна, словесна), що забезпечує

обмін інформацією між індивідами, індивідом і суспільством, групами індивідів, навіть автокомунікацію – комунікацію із собою. Комунікація є вербальною (словесною) і невербальною (мова жестів, рухів, голосових ефектів, об'єкти й атрибути навколишнього середовища тощо). О. Семенюк вербальну мовну комунікацію тлумачить як створення, обмін та інтерпретацію повідомлень комунікантами за допомогою мови як коду та позамовних кодів із метою досягнення змін у поведінці чи свідомості адресата, необхідних для спільної діяльності [16].

У сучасній методиці навчання української мови зміст понять «комунікативний акт», «мовленнєвий акт», «комунікація» дослідники розглядають у контексті компетентнісного підходу, результатом упровадження якого визначають сформованість відповідної компетентності/компетентностей.

Нам імponує наукова позиція лінгводидактів, згідно з якою компетентнісний підхід є продуктивним, оскільки лінгводидактична система, на яку він спирається, спрямована на розвиток мовлення учнів (студентів); означений підхід є динамічним і відкритим для подальшого вдосконалення і розвитку. Упровадження компетентнісного підходу в практику навчання зміщує акценти із засвоєння знань на здобуття досвіду самостійного розв'язання проблем, що стає смислом усього освітнього процесу.

У «Новому тлумачному словнику української мови» поняття «компетенція» тлумачиться як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [10, с. 305]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти поняття «компетенція» потлумачено як суму знань, умінь та характерних рис, що дають змогу особистості виконувати певні дії [4].

Дж. Равен визначає компетентність як «категорію, що складається з великої кількості компонентів, більшість із яких відносно незалежні один від іншого, ... деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінити один одного як складові ефективної поведінки» [14, с. 124].

Важливим для нашого дослідження вважаємо розуміння сутності поняття «компетентність» А. Хуторським, який акцентує, що «компетентність – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності..., необхідних, щоб здійснювати особистісно й соціально значущу продуктивну діяльність по відношенню до об'єктів реальної дійсності» [18].

Дослідниця Т. Колодько вважає, що «компетентність – це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі та який залежить від необхідних для цього компетенцій» [6, с. 31].

Наведені визначення показують, що компетентність – ширше поняття, що охоплює знання певної галузі, а компетенція – обізнаність в одному з напрямів діяльності. Отже, компетентність є особистісним надбанням у певній галузі.

Компетентність розглядають як високий рівень кваліфікації, обізнаність особи. Слушним вважаємо зауваження авторів «Словника лінгводидактичних термінів», у якому зазначено, що компетентність містить знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися в процесі конкретної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [17, с. 111–112].

Отже, «компетентність» тлумачимо як сукупність взаємопов'язаних змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності майбутнього журналіста комунікативно доречно використовувати здобуті знання в професійній діяльності; як обізнаність, належне володіння комунікативною компетенцією в тій чи іншій мовленнєвій ситуації.

Проблема формування комунікативної компетентності в навчанні мови останнім часом актуалізувалася з урахуванням особливостей мовленнєвого спілкування майбутніх фахівців різних галузей, журналістської зокрема, про що свідчать численні розвідки психологів, педагогів, лінгвістів і лінгводидактів.

За Л. Овсієнко, розуміння сутності психічних процесів, які лежать в основі навчально-пізнавальної діяльності, зумовлюють ефективну організацію навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу. Урахування психологічних чинників: діяльності, мотивації, інтересу, потреб, пам'яті, уваги, уяви, рефлексії, – сприяє формуванню лінгвістичної і методичної компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, їхньої творчої активності, професійного мислення, ціннісного ставлення до майбутньої діяльності [11, с. 33].

О. Павленко головними компонентами комунікативної компетентності вважає: лінгвістичні, прагматичні, соціокультурні компоненти. До лінгвістичних науковець відносить говоріння, розуміння на слух, письмо, читання тощо; до прагматичних – уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами, знання і вміння вступити в мовленнєвий контакт у конкретних ситуаціях, тобто знати, як будується діалог, дискусія, як можна використати невербальні засоби, такі як жести, міміка; до соціокультурних компонентів – правила ввічливого спілкування, норми у відносинах між поколіннями, людьми різної статі, соціальними групами. Необхідно також брати до уваги культурні умовності. Успішність іншомовної та інтеркультурної комунікації передбачає знання таких культурних структур, а також наявність особистих якостей, ізпоміж яких виділяють толерантність і готовність визнавати інших [4, с. 111].

С. Максименко у структурі комунікативної компетентності виділяє гностичний (система знань про сутність, структуру, функції, особливості та стилі спілкування; загальнокультурна компетентність; творче мислення), конотативний (загальні та специфічні комунікативні вміння,

експресивні вміння, перцептивно-рефлексійні вміння, культура мовлення, домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми) та емоційний компоненти (гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани) [7].

А. Панфілова визначає комунікативну компетентність як знання культурних норм, етикету й обмежень у діловому спілкуванні, володіння різноманітними комунікативними, інтерактивними, перцептивними, презентаційними вміннями й навичками, вербальними й невербальними засобами спілкування, моделями, стратегіями, ефективним стилем і формами взаємодії, техніками переконливого впливу на партнерів, уміння встановлювати зворотній зв'язок [13].

Поділяємо думку Л. Мамчур [8, с. 21], що у процесі формування комунікативної компетентності має бути взаємозв'язок між лінгвістичними поняттями, що вивчаються; поступове розширення кола їх вивченості та поглиблення їх сутності; розвиток комунікативних умінь і навичок на новому, глибшому, вищому рівні в єдності з внутрішньопредметними і міжпредметними вміннями, що є основою для засвоєння нових знань і розвитку нових комунікативних умінь та навичок, які в системі безперервної мовної освіти (дошкільний заклад – початкова школа – основна школа – старша школа – вищий навчальний заклад) сформулюють новітнішу комунікативну компетентність мовної особистості майбутнього фахівця.

На думку Н. Голуб, комунікативна компетентність належить до ключових, тобто таких, що мають особливе значення у житті людини, тому її формуванню варто приділяти ретельну увагу [3].

Ключову комунікативну компетентність дослідниця розглядає як особистий досвід (практику) взаємодії з людьми в процесі розв'язання типових для віку комунікативних завдань в інших (поза межами навчання) суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню особистості в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві [там само, с. 221].

С. Караман стверджує, що комунікативна компетентність не існує поза межами комунікації і визначається психологічними та соціальними особливостями особистості, рівнем володіння теорією про основні види мовленнєвої діяльності та умінням ефективно реалізовувати їх у практичній діяльності з урахуванням конкретної комунікативної ситуації [5, с. 339 – 340].

У контексті нашого дослідження необхідно уточнити поняття «комунікативна компетентність майбутнього журналіста». Вивчення спеціальної літератури засвідчує, що журналістика – це насамперед інтелектуально потужний, національно свідомий, психічно здоровий, прогресивно налаштований корпус журналістів. Стан сучасної журналістики визначається позицією журналіста, його ставленням

до професії, розумінням своєї суспільної ролі й місії. Без сумніву, на навчальні заклади, що готують інформаційну еліту, лягає велика відповідальність, оскільки журналіст формує громадську думку, веде інформаційну політику, впливає на суспільство, допомагає людям приймати рішення, то певно що вимоги до особи журналіста мають бути високими. В умовах інтеграції України до європейського комунікаційного і освітнього простору зростають вимоги суспільства до професії журналіста, відтак і до професійної підготовки фахівців у галузі журналістики, в тому числі до формування комунікативної компетентності як однієї з найважливіших ознак їхнього професіоналізму.

Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що комунікативна компетентність майбутнього журналіста – це сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні йому для здійснення професійної діяльності (робота з інформацією, створення усного та письмового журналістського тексту, організація професійного діалогу, пізнавальна діяльність тощо).

Цей феномен є поняттям інтегрованим і складається з мовного (лінгвістичного), соціокультурного, стратегічного та професійного компонентів.

Мовний компонент містить знання, навички, вміння і здібності, що забезпечують можливість комунікантові сприймати й продукувати граматично правильне та лексично коректне іншомовне мовлення.

Соціокультурний компонент охоплює фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, і стандарти комунікативної поведінки – норми вербальної та невербальної поведінки, прийняті в певній культурній спільноті), мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації (реалії, вільні та сталі словосполучення, формули мовленнєвого етикету, навички та вміння оперувати фоновими знаннями, мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного змісту).

Стратегічний компонент комунікативної компетентності майбутнього журналіста – це знання, вміння і навички використання комунікативних стратегій і тактик для здійснення ефективної комунікації.

До професійного компонента належать якості, а також здібності, знання, вміння і навички журналіста, які забезпечать йому, з одного боку, знаходження та оперування професійно значущою інформацією, вміння читати і визначати основне у спеціалізованих текстах, а з іншого – знання структури й особливостей організації спеціалізованого діалогу, проведення презентацій, інтерв'ю, опитувань, конференцій, оформлення ділової кореспонденції.

Ознайомлення з професіограмою журналіста переконало, що журналіст пише статті для газет і журналів, створює тексти для теле- і радіопередач; будує на основі фактичного матеріалу (інтерв'ю, репортаж з місця події) невеликий, але закінчений літературний твір, завдяки якому люди бу-

дуть сприймати цю подію або героя інтерв'ю так, як його сприймає сам журналіст. Крім того, здійснює спостереження за подіями, відбір значущих фактів, аналіз фактів, презентаційне і аналітичне опрацювання фактів (підготовка журналістського матеріалу), уявлення журналістського матеріалу аудиторії (публікація), моніторинг реакції аудиторії на публікацію, корекцію інформаційно-комунікативної політики (особистої та / або видання) на підставі аналізу реакції аудиторії.

На основі таких узагальнень можемо стверджувати, що компетентність майбутнього журналіста – це синтез знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійних особистих якостей, який є результатом навчання у вищому закладі освіти.

3-поміж складників комунікативної компетентності журналіста вчені називають володіння сучасними цифровими, інформаційними технологіями, мовну і риторичну компетенції, здатність правильно організувати спілкування, уміння переконувати людей, впливати на них словом. Слушною вважаємо думку науковців, що комунікативна компетентність містить низку вмінь, спрямованих на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати інформацію; ефективно передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві задля визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; уміння інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст; здійснювати позитивну саморепрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення.

Комунікативна компетентність – це сукупність досвіду, комунікативних знань, умінь, навичок, компетенцій, які дають змогу творчо самовиражатися журналістській індивідуальності у сфері професійного спілкування, вирішити спектр поставлених творчих завдань; це – здатність особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати, що є однією з найважливіших особистісно-професійних рис журналіста. Важливим показником сформованості комунікативної компетентності вважаємо вміння репрезентувати себе через мовлення.

Одна з провідних цілей сучасної журналістської освіти – професійна підготовка комунікабельної особистості майбутнього фахівця, що передбачає розвиток та стимулювання творчих резервів майбутнього журналіста, поглиблення самосвідомості та суб'єктності особистості, її здатності до самореалізації та творчого самовираження, формування та вдосконалення власної комунікативної компетентності, адже наше майбутнє багато в чому залежить від професійної культури представників «четвертої влади», від їх жур-

налістського уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже «не існує альтернативи для діалогу як для способу взаємодії між людьми» [19, с. 3].

Комунікативну компетентність майбутнього журналіста визначаємо як внутрішній ресурсний потенціал, засвоєну систему знань, необхідну для здійснення ефективного спілкування, ситуативної адаптивності, а також сукупність професійно значущих умінь і навичок, потрібних для оперативного й адекватного сприймання чужих програм мовленнєвої поведінки та мобільної побудови власних комунікативних стратегій, адекватних цілям, сферам, жанрам і ситуаціям спілкування; мобілізаційну готовність до комунікативної діяльності, вільне володіння вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки.

Також розглядаємо комунікативну компетентність майбутнього журналіста як ієрархічне, комплексне поняття, що містить когнітивний, ціннісно-смісловий, особистісний, емоційний і поведінковий складники.

Сформованість комунікативної компетентності сприяє соціалізації особистості, виявленню таких якостей, як ініціативність, співробітництво, здатність до роботи в групі й передбачає надання прагматичного прогнозу комунікативної ситуації, у якій має відбутися спілкування; програмування процесу спілкування з оперттям на своєрідність комунікативної ситуації, розгортання дискурсу залежно від тематичної диференціації; занурення в соціально-психологічну атмосферу ситуації спілкування і здійснення елементів соціально-психологічного управління процесами спілкування у процесі комунікації.

Опрацювання спеціальної літератури уможливило висновок про те, що на початку XXI століття активно розробляється напрям, у межах якого дослідники розглядають мову не лише як засіб комунікації, пізнання, а набагато ширше – як культурний код нації. Підґрунтя для таких досліджень заклали студії В. Гумбольдта, О. Потєбні. М. Хайдеггер визначив мову як «дім буття», тому лінгвістика й посідає ключові методологічні позиції у системі гуманітарних знань. Мова дає змогу зрозуміти особливості менталітету народу – її носія. В. Маслова стверджує, що в кінці XX століття в науковий обіг увійшло до образів мови й таке поняття, як «мова – продукт культури, її важливий складник, умова існування, чинник формування культурних кодів» [9, с. 5]. Дослідниця окреслює основні напрями в сучасній лінгвістиці, що формуються в межах означеної парадигми – це когнітивна лінгвістика й лінгвокультурологія, визначаючи останню як продукт антропоцентричної парадигми в лінгвістиці [там само, с. 56].

Поняття «лінгвокультурологія» з'явилося у зв'язку з появою студій представників фразеологічної школи В. Телії, Ю. Степанова, Н. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової. В українському мовознавстві проблемам лінгвокультурології присвячено праці В. Жайворонка, Ж. Колоїз, В. Коно-



ненка, О. Левченко, Л. Масенко, Н. Медвідь, Ю. Нідзельської, О. Потапенка та ін.

Лінгвокультурологію науковці визначають як новий науковий напрям, а не поєднання двох взаємопов'язаних наук – лінгвістики і культурології, як міждисциплінарну, самостійну галузь, що має свої цілі, завдання, об'єкт і предмет дослідження [там само, с. 2].

Лінгвокультурологія, на думку В. Маслової, вивчає мову як феномен культури: «Це певне бачення світу крізь призму національної мови, коли мова є виразником особливої національної ментальності» [там само, с. 3].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликають настанови лінгводидактів про доцільність вивчення української мови з позицій лінгвокультурології, що передбачає мовний супровід професійного становлення майбутніх фахівців шляхом вивчення як цілісних текстів, так і окремих шарів лексичного складу мови (зокрема фразеологізми й термінологічні системи). Раціональним вважаємо погляд сучасних лінгвістів на мову як своєрідну скарбницю національної культури, а культури – як умови формування мовних явищ і процесів. З огляду на це можна зробити узагальнення про те, що навчання української мови майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології є ретрансляцією культури, передбачаючи процеси: пізнання (оволодіння лінгвокультурологічним змістом); розвиток (розвиток емоційної сфери, ціннісного складника); виховання (національно-патріотичне).

Аналіз семантики ключового для нашого дослідження поняття «лінгвокультурологічна компетентність» засвідчив множинність підходів до його розуміння, оскільки в науковій літературі означене поняття розглядається в різних контекстах – лінгвістичному, культурологічному, педагогічному. На думку В. Маслової, лінгвокультурологічна компетентність – це «природне володіння мовною особистістю процесами породження й сприймання мовлення, володіння настановами культури» [там само, с. 31]. Дослідниця лінгвокультурологічних аспектів Л. Саяхова тлумачить лінгвокультурологічну компетентність як – «усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного компонента значення мовних одиниць» [15, с. 127–128]. Фахівці з культурології розглядають означену компетентність як «інтеграційну якість особистості, що включає знання, вміння і навички, пов'язані з відбором, засвоєнням і переробленням, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, загальні норми, правила, традиції вербального і невербального спілкування у межах певної лінгвокультури» [9, с. 100-103]; здатність особистості орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномену, усвідомлювати взаємозв'язок між різними формами культури й відтворювати взірці доби в безпосередній творчій діяльності [там само, с. 191].

Поняття «лінгвокультурологічна компетентність» у лінгводидактичному контексті визначено як здатність суб'єктів навчання використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування [17, с. 294-298], «інтегроване поняття, розвиток якого пов'язаний із процесом розвитку всіх основних компетентностей і передбачає засвоєння комплексного знання про мову як про систему мовних, культурних, соціальних норм і духовних цінностей, що зумовлені національною своєрідністю, ментальними установками народу» [там само, с. 174-181].

Отже, лінгвокультурологічну компетентність майбутніх журналістів тлумачимо як інтегральну характеристику особистості; як сукупність предметних (спеціальних) компетенцій, комунікативного й лінгвокультурного змістового аспектів у навчанні мови; як належний рівень сформованості умінь особистості усвідомлено враховувати, розуміти й інтерпретувати знання культурного та соціального контекстів національної й світової культури у процесі навчання курсу української мови, спрямованого на:

а) розвиток мовної картини світу, культурологічного світогляду студентів та їхню підготовку до сприймання себе як носія національних цінностей, взаємозв'язку національних культур крізь призму мови;

б) розвиток загальної культури студентів, засвоєння національних і загальнолюдських цінностей у мовній системі;

в) навчання етично прийнятних форм самовираження в суспільстві;

г) навчання етики дискусійного спілкування й етики взаємодії з людьми різних поглядів;

д) розвиток умінь студентів використовувати здобуті соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування у процесі навчальної та міжкультурної комунікації, а також на розв'язання таких завдань:

1) практичних – навчання ефективного спілкування; вироблення мовної картини світу, що є транслятором культури народу, мова якого вивчається;

2) когнітивних – формування когнітивної (знаннєвої) компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій;

3) освітніх – розвиток здатності до самооцінки й самовдосконалення, що стане передумовою їхнього подальшого професійного зростання;

4) виховних – виховання і розвиток в студентів почуття самосвідомості, формування вмінь міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами.

Комплексний підхід до реалізації практичних, когнітивних, освітніх, виховних цілей і завдань сприяє ефективному формуванню базових компонентів лінгвокультурологічної компетентності.

**Висновок.** Отже, з'ясування змістового наповнення базових понять дослідження «комунікативний акт», «мовленнєвий акт», «комунікація», «компетентність»,

«комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність майбутніх журналістів», «лінгвокультурологія», «лінгвокультурологічна компетентність майбутнього журналіста» уможливує обґрунтування термінологічного поля дослідження та розроблення методики формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології.

### Список використаних джерел

1. Бацивчи Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Білик Н. І. Комунікативна компетентність керівників закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка* : електрон. наук. фак. видання. 2019. Вип. 6 (11). URL: <https://amp.org.ua/index.php/journal/article/view/146>
3. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Науковий вісник ХДУ: Педагогічні науки*. Херсон, 2011. № 58. С. 220–224.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Відділ сучасних мов, Страсбург. Київ : Ленвіт, 2003. 262 с.
5. Караман С. Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (28–29 березня). Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 338–341.
6. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 198 с.
7. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) : навч. посіб. Київ : Главник, 2005. 112 с.
8. Мамчур Л. І. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2011. № 15 (226) : Пед. науки. С. 18–25.
9. Маслова В. А. Лінгвокультурологія : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 208 с.
10. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконтіт, 1998. Т. 2. 910 с.
11. Овсієнко Л. М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 44 с.
12. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 447 с.
13. Панфилова А. П. Тренінг педагогічного об'єднання : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 336 с.
14. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
15. Саяхова Л. Г. Спецкурс «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов. *Сопоставительная филология и полилингвизм* : сб. науч. тр. Казань, 2003. С. 127–135.
16. Семенюк О. А., Парашчук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Львів : Академія, 2010. 240 с.
17. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2014. 310 с.
18. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос* : интернет-журнал. 2005. 12 дек. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
19. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. для сам. роб. студента. Київ : Академія, 2010. 312 с.

### References

1. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoi lnhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]*: pidruchnyk. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I. (2019). Komunikativna kompetentnist kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh Novoi ukrainiskoi shkoly [Communicative competence

- of heads of general secondary education institutions in the conditions of the New Ukrainian school]. *Adaptivne upravlinnia: teoriia i praktyka Seriia: Pedagogika [Adaptive control: theory and practice. Series: Pedagogy]*, 6 (11). Retrieved from <https://amp.org.ua/index.php/journal/article/view/146> [in Ukrainian].
3. Holub, N. B. (2011). Komunikativna kompetentnist uchniv zahalnoosvitnoi serednoi shkoly: strukturni komponenty [Communicative competence of secondary school students: structural components]. *Naukovyi visnyk KhDU: Pedagogichni nauky [Scientific Bulletin of KSU: Pedagogical Sciences]*, 58, 220–224 [in Ukrainian].
4. *Zahalnoevropejski Rekomendatsii z movnoi osvity: vvychennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment]*. (2003). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Karaman, S. (2012). Realizatsiia strategii spivdiialnosti u profesiinii movlennivii pidhotovtsi vchytelia-slovesnyka [Implementation of the strategy of cooperation in the professional speech training of a teacher-vocabulary]. *Suchasni strategii universytetskoj osvity: yakisnyi vymir [Modern strategies of university education: qualitative dimension]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 338–341). Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
6. Kolodko, T. M. (2005). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in higher pedagogical educational institutions]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S. D., & Zabrotskiy, M. M. (2005). *Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikativna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia) [Communication technology (teacher's communicative competence: essence and ways of formation)]*: navch. posib. Kyiv: Hlavnik [in Ukrainian].
8. Mamchur, L. I. (2011). Realizatsiia pryntsyphu perspektyvnosti y nastupnosti u protsesi formuvannia komunikativnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi ta osnovnoi shkoly [Implementation of the principle of perspective and continuity in the process of formation of communicative competence of primary and primary school students]. *Visnyk Luhansk. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk. nat. Taras Shevchenko University]*, 15 (226), 18–25 [in Ukrainian].
9. Maslova, V. A. (2001). *Lingvokulturologiia [Linguoculturology]: ucheb. posob. dla stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. Moskva: Akademiia [in Russian].
10. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (Comps.). (1998). *Novyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]* (Vol. 2). Kyiv: Akonit [in Ukrainian].
11. Ovsiienko, L. M. (2018). *Metodyka navchannia lnhvistyky tekstu maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Methods of teaching the linguistics of the text of future teachers of Ukrainian language and literature on the basis of the competence approach]*. (Extended abstract of D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
12. Pavlenko, O. O. (2005). *Formuvannia komunikativnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v sistemі nepererвної profesiinoj osvity [Formation of communicative competence of customs service specialists in the system of continuing professional education]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
13. Panfilova, A. P. (2006). *Trening pedagogicheskogo obshchennia [Pedagogical communication training]: ucheb. posob. dla stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. Moskva: Akademiia [in Russian].
14. Raven, Dzhon. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyivlenie, razvitie i realizatsiia [Competence in modern society: identification, development and implementation]*. Moskva: Kogito-Tcentr [in Russian].
15. Saiakhova, L. G. (2003). Spetzkurs «Russkii iazyk v dialoge kultur» v professionalnoi podgotovke studentov-filologov [Special course «Russian language in the dialogue of cultures» in the professional training of students-philologists]. In *Sopostavitelnaia filologiya i polilingvizm [Comparative Philology and Polylinguism]*: sb. nauch. tr. (pp. 127–135). Kazan [in Russian].
16. Semeniuk, O. A., & Parashchuk, V. Yu. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of language communication]: navch. posib*. Lviv: Akademiia [in Ukrainian].
17. Pentyliuk, M. I. (Ed.). (2014). *Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodidaktyky [Dictionary-reference book on Ukrainian language didactics]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
18. Khutorskoi, A. V. (2005). *Tekhnolohiia proektirovaniia kluchevykh i predmetnykh kompetentsii [Design technology for key and subject competencies]*. *Eidos [Eidos]: internet-zhurnal*, 12 dek. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> [in Ukrainian].
19. Yashenkova, O. V. (2010). *Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of language communication]: navch. posib. dla sam. rob. studenta*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 10.09.2020



УДК 378.043.2-056.2/3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-74-81](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-74-81)

Калініченко Ірина

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3079-270X>

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

- A** *Висвітлено генезис науково-теоретичних підходів до проблеми формування інклюзивного освітнього середовища, яке сприяє ефективній соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами у суспільстві. З'ясовано зміст понять «інклюзія», «інтеграція», «інклюзивне освітнє середовище», «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивна компетентність». Проаналізовано систему освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття; реалізація Індивідуальної програми розвитку (адаптація/модифікація навчального матеріалу, підходів тощо); педагогічний супровід асистента вихователя; соціальний супровід асистента дитини. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічну модель підготовки педагогічних працівників щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі.*

*Розглянуто структурні компоненти інклюзивного освітнього середовища: курикулум (адаптація та модифікація структури та змісту навчальних планів, диференціація у стилі, методах навчання та оцінювання); універсальний дизайн (фізична доступність, безпека, інформативність, зручність); матеріально-технічна база (навчально-матеріальна база: кабінети психологічного розвантаження, сенсорні кімнати, з відповідним обладнанням, різні технічні засоби навчання, включаючи комп'ютер та відеотехніку, засоби наочності для дітей із різними категоріями освітніх потреб) і навчально-методичний комплекс (медіатека, корекційні засоби навчання); людський фактор (інклюзивна компетентність педагога).*

*Розкрито основні аспекти моделі взаємозв'язку теорії і практики формування інклюзивного освітнього середовища області.*

**Ключові слова:** модель; інклюзія; інтеграція; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивне освітнє середовище; інклюзивна компетентність

- S** **Kalinichenko Iryna. On Modeling the Process of Training Educators of Education Institutions to Work in an Inclusive Education Environment.**

*The genesis of scientific and theoretical approaches to the problem of forming an inclusive education environment, which contributes to the effective socialization and adaptation of children with special educational needs in society is highlighted. The meaning of the terms «inclusion», «integration», «inclusive educational environment», «children with special educational needs», «inclusive competence» is clarified. The system of educational services for people with special educational needs is analyzed: psychological, pedagogical, correctional and developmental classes; implementation of the Individual development program (adaptation/modification of learning and teaching content, approaches, etc.), pedagogical support of the educator's assistant; social support of the child's assistant. The organizational and pedagogical model of educators' training to work with children with special educational needs in the general secondary education space is theoretically substantiated. The structural components of an inclusive education environment are considered: curriculum (adaptation and modification of the structure and content of curricula, differentiation in style, teaching and assessment methods); universal design (physical accessibility, security, in formativeness, convenience); material and technical support (learning and training equipment: psychological unloading rooms, sensory rooms with the appropriate equipment, various technical means for education, including computer and video equipment, visual aids for children with different categories of educational needs), educational and methodical complex (media library, corrective teaching aids); human factor (inclusive competence of the teacher).*

**Key words:** model; inclusion; integration; children with special educational needs; inclusive education environment; inclusive competence

**Калініченко Ірина Олександрівна**, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Kalinichenko Iryna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogical Skills and Inclusive Education, Poltava M. V. Ostrogradsky Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

*E-mail: [kalinichenko5100@gmail.com](mailto:kalinichenko5100@gmail.com)*

**Постановка проблеми та її актуальність.** Ключовими засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; створення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найдоступніших і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування. Ці принципи відображено в низці міжнародних (Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Саламанкська Декларація, Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Дакарська Декларація) і українських (Закон України Про освіту), «Про повну загальну середню освіту», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти тощо) нормативно-правових документах.

Педагоги, які працюють в умовах інклюзивної освіти, потребують допомоги в організації освітнього процесу, спрямованого на поліпшення когнітивного, моторного, мовного, соціального та емоційного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а також опанування нею нових компетентностей, незважаючи на наявність дефекту. Адже тривалий час теорія і практика навчання цієї категорії дітей була зорієнтована винятково на специфіку психофізичного порушення та їхню трудову адаптацію.

У зв'язку з цим постає проблема створення моделі взаємозв'язку теорії та практики формування інклюзивного освітнього середовища області та системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки для забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами вчителі мають опанувати нові способи організації освітнього процесу та сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання.

Отже, інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства.

**Мета статті:** розкрити основні аспекти моделювання процесу підготовки педагогічних працівників закладів

освіти області до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблематики організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами охоплюють такі аспекти: міжособистісне спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими здоровими членами суспільства (Л. Борщевська, Е. Даніелс, І. Зверева, О. Зотова, Ю. Івашина, Р. Кравченко, К. Стаффорд); розвиток здібностей дитини з особливими освітніми потребами без відриву від сім'ї та при подальшому інтегруванні її у сучасне середовище (В. Бондар, В. Ляшенко, А. Маллер, В. Синьов); інтеграція дітей і молоді з інвалідністю, особливості корекційно-виховної роботи (Ю. Бойчук, Т. Євтухова, В. Засенко, М. Сварник, П. Таланчук, М. Шеремет); зарубіжний досвід шляхів і засобів соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (М. Айшервуд, М. Малофєєв, Г. Стангвік, Л. Шипіцина, Є. Ямбург); вплив соціальних факторів на розвиток дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Александровський, Ф. Березін, Т. Бутенко, Т. Власова, Дж. Джонс, Т. Лещинська, М. Певзнер); підготовка сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (А. Колупаєва, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Бондар, Л. Савчук, Н. Назарова).

**Викладення основного матеріалу.** Нині в Україні термінологія інклюзивної освіти проходить період свого становлення. Тому правильне використання і розуміння тих чи інших понять і термінів із позицій соціальної, а не медичної моделей інвалідності, є дуже важливою. На відміну від медичної моделі, яка за основну мету має змінити та пристосувати людину з інвалідністю, соціальна, розглядає інвалідність як сукупність перешкод у ставленні, поведінці, просторі, що перешкоджають повній участі людини з обмеженими можливостями в житті суспільства та наголошує на необхідності побудови інклюзивного суспільства. Інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку.

У сучасній світовій освітній політиці розрізняють декілька підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Основні з них: мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія.

Мейнстрімінг (англ. *mainstreaming* – загальний потік) – це розширення соціальних контактів між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми ровесниками [7]. Тобто, створення в складі закладів загальної середньої освіти спеціальних класів, коли стосунки між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками

можливі лише в позаурочний час, але вони нетривалі та досить обмежені.

Розширення соціальних контактів призводить до інтеграції. Термін «інтеграція» походить від латинського слова «integrare» – доповнювати; цілісний. У педагогіці термін «соціальна інтеграція» з'явився у ХХ ст. і застосовувався переважно стосовно проблем расових, етнічних меншин, а з 60-х років ХХ ст. увійшов у мовний обіг на європейському континенті і почав використовуватися у контексті проблем осіб з обмеженими можливостями. Отже, термін «інтеграція» почав означати зусилля, спрямовані на залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у звичайних школах та пристосування їх до умов закладів загальної середньої освіти.

У зазначеному контексті виділяють декілька типів інтеграції: соціальна інтеграція – це залучення дітей з особливими освітніми потребами до участі разом з іншими дітьми у позакласній діяльності (екскурсії, масові заходи), однак вони не навчаються разом; функціональна інтеграція – це коли діти з особливими освітніми потребами спільно навчаються з іншими дітьми в одній школі. Існує два типи такої інтеграції: часткова й абсолютна. За часткової інтеграції діти з особливими освітніми потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи, тоді як за абсолютної інтеграції діти проводять весь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип і є повноцінним інклюзивним навчанням.

У Саламанкській декларації наголошується на тому, що «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості» [11, с. 23].

Однак терміни «інтеграція» та «інклюзія» відмінні за своїми концептуальними підходами. Зокрема, документ «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» зазначає, що «...інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах». Відмінність у підходах полягає у визначенні того факту, що ми змінюємо суспільство, щоб воно враховувало і пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [2, с. 11].

Англійське дієслово «inclusion» перекладається як «утримувати, включати, мати місце в своєму складі». На відміну від інтеграції сам термін «інклюзія» має одностороннє значення і передбачає «включення когось» (дитини з особливими освітніми потребам) «кудись» (в масові заклади освіти), але як результат можемо отримати наявність у деякому середовищі «чужорідного тіла». Так, у мінералогії інклюзією (включенням) у мінерали (з англ. «inclusions in minerals») називають «сторонні тверді, рід-

кі і газоподібні тіла, захоплені мінералами при зростанні і захоплені всередині кристалів». У біології включення (інклюзія) найчастіше трапляються в рослинних клітинах і від органел (структурних компонентів клітини) відрізняються тим, що вони тимчасові. Тому термін «інклюзія» є досить гіпотетичним і, як результат, ті, хто «включаються», не завжди стають повноправними учасниками загального дружнього учнівського колективу.

Поняття «inclusion» за кордоном (США, Канада, Великобританія), де існує 50-річний досвід соціальної інтеграції дітей з особливими потребами, приходить на зміну поняттю «інтеграція» і відображає нові погляди не лише на освіту, але й місце людини в суспільстві. Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими освітніми потребами і зі звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших у житті класу. Мета ж інклюзивної школи – дати всім учням повноцінне соціальне життя, активну участь у колективі, тим самим забезпечуючи найповнішу взаємодію й турботу одне про одного як членів суспільства.

Розводячи терміни «інтеграція» та «інклюзія», важливо підкреслити, що перша може бути наслідком другої, але не навпаки. Соціальна інклюзія на індивідуальному рівні повинна включати три компоненти: включення у групу; включення у діяльність; відчуття включення (позитивний емоційний контакт зі соціумом). Очевидно, що певні характеристики повинен мати і соціум, який буде сприяти активізації інклюзивних процесів. Інклюзивне суспільство – це відкрите суспільство, що приймає індивідуальні включення.

Однією з ключових ідейних новацій нового базового Закону України «Про освіту» [4] є інклюзивне навчання, однак у попередній його редакції про інклюзію взагалі не йдеться. Люди з інвалідністю згадуються в ньому лише в контексті організації харчування учнів із додатковими потребами, або втрати працездатності педагога. З прийняттям нового закону чітко визначено поняття особи з особливими освітніми потребами. Це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [там само].

Поширеною є думка, що інклюзивне навчання – це лише навчання дітей із певними діагнозами, захворюваннями, в тому числі з інвалідністю, у класах закладів загальної середньої освіти. Проте до категорії таких осіб можуть підпадати не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, учні з особливими мовними освітніми потребами (наприклад, ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо.

Отже, інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах не-дискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх

його учасників. Зазначені послуги можуть отримати особи з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти, починаючи із закладу дошкільної освіти і закінчуючи закладом професійної або вищої освіти [там само] (табл. 1):

Таблиця 1

**Система освітніх послуг для осіб з особливими освітніми потребами**

Складники системи освіти	Види послуг	Нормативно-правовий документ
дошкільна освіта	- психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття; - реалізація Індивідуальної програми розвитку (адаптація/модифікація навчального матеріалу, підходів тощо); - педагогічний супровід асистента вихователя; - соціальний супровід асистента дитини	Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» від 10 квітня 2019 р. № 530
повна загальна середня освіта	- психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття; - реалізація Індивідуальної програми розвитку (адаптація/ модифікація навчального матеріалу, підходів тощо); - педагогічний супровід асистента вчителя; - соціальний супровід асистента дитини	Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 р. № 872 (зі змінами)
позашкільна освіта	- реалізація Індивідуальної програми розвитку (адаптація/ модифікація навчального матеріалу, підходів тощо);	Постанова КМУ «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779
професійна (професійно-технічна) освіта	- реалізація Індивідуальної програми розвитку (адаптація/ модифікація навчального матеріалу, підходів тощо); - психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття; - педагогічний супровід асистента майстра виробничого навчання, асистент викладача; - соціальний супровід асистентом учня	Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», від 10 липня 2019 р. № 636
вища освіта	- реалізація Індивідуального навчального плану здобувача освіти з особливими освітніми потребами; - психолого-педагогічний (психолого-андрагогічний) супровід; - соціальний супровід асистентом.	Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 р. №635

Інклюзія – це бути включеним у життя і брати в ньому участь, використовуючи власні можливості в щоденній діяльності в якості члена громади. Інклюзія – це коли ти є частиною того, що й інші, коли тебе приймають і обіймають, як того, що до них належить. Інклюзія може мати місце в школі, церкві, на ігровому майданчику, на роботі та відпочинку.

Для успішного входження в суспільство дітей з особливими освітніми потребами необхідна організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах, що забезпечить соціальний, емоційний і когнітивний розвиток кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником соціального життя. Оптимальним у цьому плані є створення інклюзивного освітнього середовища, яке відкрите для дітей, різних за соціальним статусом, станом здоров'я, зовнішнім виглядом і дає можливість врахувати та задовольняти їхні освітні потреби.

Н. Крилова розглядає освітнє середовище як частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів. С. Дерябо подає визначення освітнього середовища через сукупність усіх можливостей для навчання, виховання і розвитку особистості, причому, можливостей як позитивних, так і негативних [3].

Ю. Мануйлов підкреслює зростаюче значення освітнього середовища в розвитку дітей і його тісну взаємодію з навчально-виховною системою. Він дає таке визначення середовища: «... те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередкує його розвиток, і «усереднює» особу. При цьому усереднювати означає типувати. Бути посередником – означає спонукати, допомагати, дозволяти, породжувати що-небудь. Опосередкувати – означає заломлювати, впливати, в розумінні ушляхетнювати...» [10].

У Законі України «Про освіту» [4] зазначається, що інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

У нашому дослідженні розглядаємо середовище як сукупність структурних компонентів, що визначають його сутність: курикулум (адаптація та модифікація структури та змісту навчальних планів, диференціація у стилі, методах навчання та оцінювання); універсальний дизайн (фізична доступність, безпека, інформативність, зручність); матеріально-технічна база (навчально-матеріальна база: кабінети психологічного розвантаження, сенсорні кімнати, з відповідним обладнанням, різні технічні засоби навчання, включаючи комп'ютер і відеотехніку, засоби наочності для дітей із різними категоріями освітніх потреб) і навчально-методичний комплекс (медіатека, корекційні засоби навчання); людський фактор (інклюзивна компетентність педагога).

Принципи створення інклюзивного освітнього середовища:

– природовідповідність освітніх завдань і методів виховання можливостям дітей з особливими освітніми потребами;

– доступність (створення умов для задоволення освітніх потреб кожної дитини);

– діяльність і творчість (організація освітнього процесу, суб'єкти якого, вибирають вид діяльності, що відповідає їхнім здібностям і потребам);

– свобода вибору (кожен учасник освітнього процесу має індивідуальну освітню траєкторію, напрями розвитку через варіативну і багаторівневу структуру простору).

У процесі дослідження розроблено організаційно-педагогічну модель інклюзивного освітнього середовища, яка включає мету, основні принципи та структурні компоненти середовища, особливості взаємодії, що відбуваються навколо дитини з особливими освітніми потребами, та результат, який відображається у формуванні інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів освіти та успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство (рис. 1).

Взаємодія між педагогами та дитиною з особливими освітніми потребами відбувається через психолого-педагогічний супровід і реалізацію корекційно-розвиткових послуг.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» зазначається, що психолого-педагогічний супровід –

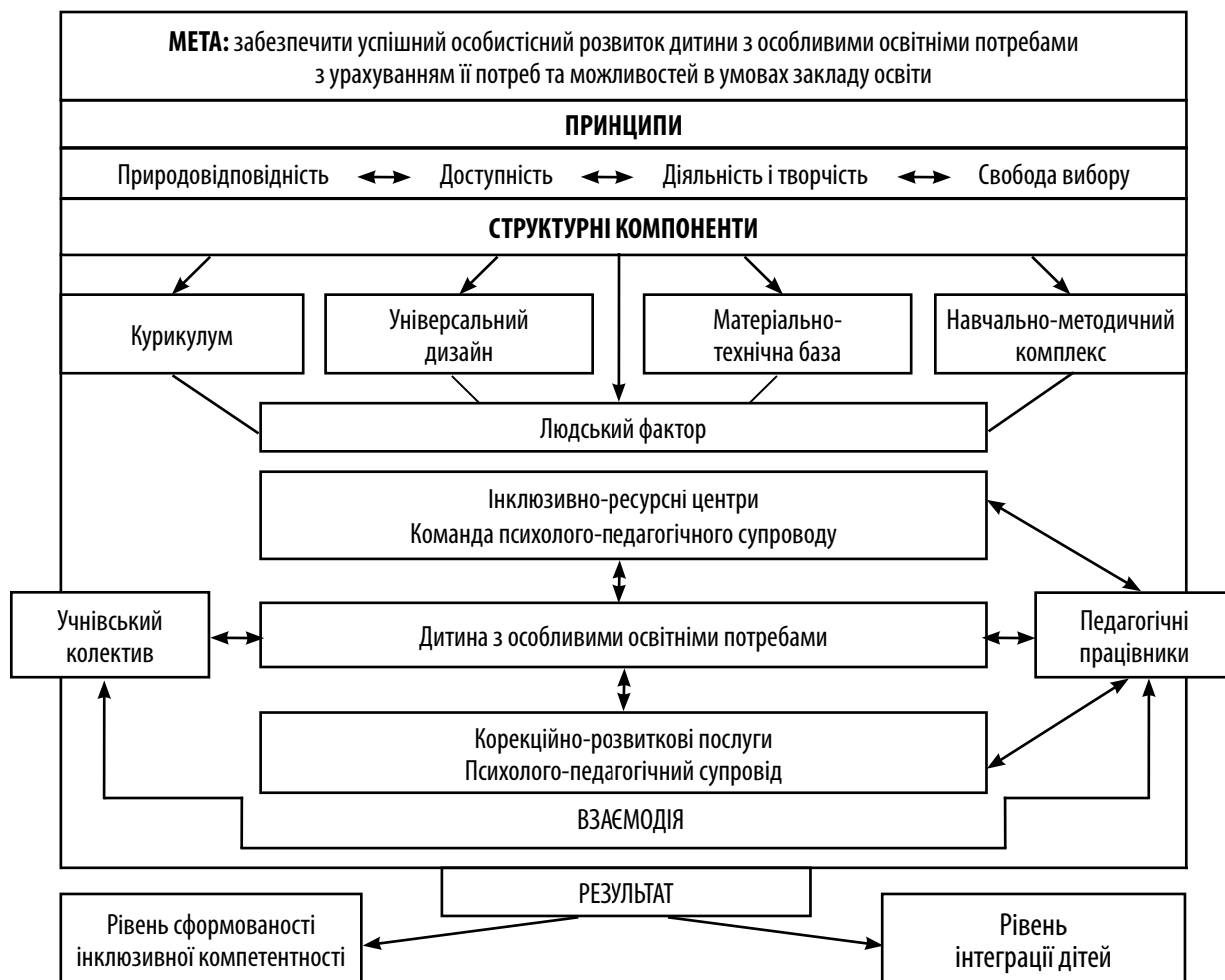


Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель інклюзивного освітнього середовища

комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку, а корекційно-розвиткові послуги – комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованих на корекцію порушень шляхом розвитку

особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення [5].

Наведемо дані щодо апробації моделі інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти Полтавської області за 2018–2020 рр. (табл. 2):

Таблиця 2

**Модель інклюзивного освітнього середовища ЗЗСО Полтавщини**

Заклади освіти області, що апробують модель, у %		
2018	2019	2020
6,84 % ЗЗСО впроваджують модель інклюзивного освітнього середовища (44 школи, усього ЗЗСО – 643)	28,92% ЗЗСО впроваджують модель інклюзивного освітнього середовища (192 школи, усього ЗЗСО – 607)	40,1% ЗЗСО впроваджують модель інклюзивного освітнього середовища (244 школи, усього ЗЗСО – 607)

Результатом застосування організаційно-педагогічної моделі інклюзивного освітнього середовища у Полтавській області є підвищення рівня інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів освіти. Інклюзивна компетентність педагогів відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей. На думку І. Хафізуллової, це інтегративне особистісне утворення, що має складну структуру, обумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів і забезпечуючи включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для його розвитку і саморозвитку [11].

N. French та R. Chorра провели аналогію між ролями вчителя інклюзивного класу і виконавчого директора в бізнесі, що передбачає розвиток таких навичок: лідерство, співпраця, комунікативні вміння. Вчителі, що демонструють навички в 5 ключових функціональних сферах (планування, супровід/підтримка, пояснення, співробітництво, супервізія колег) сприяють успішній адаптації учнів до інклюзії [8]. Ключові змістові компетенції вчителів для здійснення педагогічної діяльності в рамках інклюзивної освіти передбачають особистісну зацікавленість, позитивну спрямованість на здійснення педагогічної діяльності в умовах включення дітей з особливими освітніми потребами в середовище однолітків з типовим рівнем розвитку; здатність педагогічно мислити на основі системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання та досвіду пізнавальної діяльності, здатність аналізувати свою діяльність; уміння моделювати інклюзивне освітнє середовище. Із метою формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників області були розроблені спецкурси: «Комплексна соціально-педагогічна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів» (для вихователів закладів дошкільної освіти, затверджено ВР ПОІППО від 05.07. 2011 р. № 3); «Теоретико-методологічні аспекти виховання учнів із порушеннями психофі-

зичного розвитку в умовах інклюзивного навчання» (для вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти, затверджено ВР ПОІППО від 05.07. 2011 р. №3) та навчальні програми підвищення кваліфікації: «Програма підвищення кваліфікації асистента вчителя закладу освіти з інклюзивним навчанням»; «Програма підвищення кваліфікації асистента вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти»; «Програма підвищення кваліфікації директорів інклюзивно-ресурсних центрів»; «Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів: учителів-логопедів, учителів-дефектологів, практичних психологів, учителів-реабілітологів», які впроваджуються на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

На базі інституту реалізується регіональний навчально-просвітницький проект «Розвиток інклюзивної освіти у Полтавській області», метою якого є розвиток педагогічної майстерності, інклюзивної компетентностей педагогічних працівників Полтавської області шляхом організації їх навчання у міжтестастійний період; формування необхідних навичок та установок серед батьків дітей з особливими потребами з метою відстоювання права дитини на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності їх у майбутньому.

Основні завдання проекту: розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти Полтавської області; просвітницька та консультативна робота з педагогічними працівниками, керівниками закладів освіти, батьками дітей з особливими освітніми потребами, громадськістю; сприяння об'єднанню зусиль фахівців спеціальних закладів освіти, НРЦ із питань розбудови інклюзивної освіти; створення бази даних (за нозологіями) спеціальних закладів освіти, що надають консультативну допомогу педагогічним працівникам,



батькам дітей з особливими освітніми потребами; координація інклюзивної діяльності, забезпечення рівного доступу дітей до отримання якісних освітніх послуг на всіх рівнях (на рівні закладу освіти, району/міста, ОТГ області).

У рамках реалізації зазначеного проєкту здійснюється системна підготовка педагогічних працівників закладів освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання. Вона призначена для освітян Полтавської області, а також може бути корисною педагогічним працівникам інших областей України. Необхідність у розробленні системи підготовки педагогічних працівників закладів освіти до

роботи в умовах інклюзивного навчання моделі зумовлена тим, що на рівні України сформована державна політика щодо навчання педагогів з основ інклюзивної освіти, але не надані механізми її реалізації в обласних ІППО та професіограми педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

Система підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання здійснюється в умовах інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти, складається з чотирьох підсистем та їхнього науково-методичного забезпечення (табл. 3):

Таблиця 3

**Система підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання**

Назва підсистеми	Науково-методичного забезпечення
Школа інклюзивної освіти	2 регіональні навчальні програми для директорів, фахівців ІРЦ та асистента вчителя інклюзивного класу
Спеціальні курси, навчальні тренінги	5 робочих програм підвищення кваліфікації асистента вчителя, асистента вихователя, вчителя початкових класів, вихователя закладів освіти з інклюзивною формою навчання, директорів, фахівців ІРЦ
Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» для всіх категорій педпрацівників	Професійна і робоча програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання (оновлюються щорічно)
Інформальна освіта (самоосвіта)	6 навчальних кейсів з інклюзивної освіти; Інтернет-ресурси (блоги, сайти): «Спільнота інклюзивно-ресурсних центрів Полтавщини» <a href="https://sites.google.com/site/irzpolt">https://sites.google.com/site/irzpolt</a> Сторінка сайту ПОІППО «Інклюзивна освіта» <a href="http://poippo.pl.ua/inkl-osv">http://poippo.pl.ua/inkl-osv</a> «Розвиток інклюзивної освіти у Полтавській області» <a href="https://inkluz3.blogspot.com/">https://inkluz3.blogspot.com/</a> СДГ «Використання елементів тифлопедагогіки у класах інклюзивного навчання» <a href="https://tiflosdg.blogspot.com/">https://tiflosdg.blogspot.com/</a>

У рамках проєкту розроблено опитувальник і методику діагностування рівнів сформованості інклюзивної компетентності педагогів, у контексті якої визначено критерії та рівні розвитку досліджуваної якості, а також створено

інструментарій для її реалізації. Динаміка професійного зростання педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання, за період реалізації проєкту зазначена у табл. 4:

Таблиця 4

**Динаміка професійного зростання педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання, осіб у %**

Назва підсистеми	2017	2018	2019
Школа інклюзивної освіти	36,2 % залучених до навчання	41,4 % залучених до навчання	56,2 % залучених до навчання
Спеціальні курси, навчальні тренінги	41,6% охоплених	54,7% охоплених	60,4% охоплених
Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» для всіх категорій педпрацівників	87,4% залучених до вивчення курсу на КПК	91,3% залучених до вивчення курсу на КПК	97,3% залучених до вивчення курсу на КПК
Інформальна освіта (самоосвіта)	0,45 % процес зростання відвідуваності веб-сайтів, блогів, електронних ресурсів	0,56 % процес зростання відвідуваності веб-сайтів, блогів, електронних ресурсів	1,23 % процес зростання відвідуваності веб-сайтів, блогів, електронних ресурсів

**Висновки.** Отже, моделювання процесу підготовки педагогічних працівників закладів освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища області сприяє підвищенню рівня інклюзивної компетентності вчителів та успішній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство.

**Перспективами подальших наукових досліджень** є: розвідки нових форм навчання для педагогічних працівників закладів освіти з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами та використання нового програмного забезпечення для реалізації корекційно-розвивального складника.

### Список використаних джерел

1. Андреева М. О. Концептуалізація поняття «інклюзивне середовище» у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2017. № 6. С. 47–50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2017\\_6\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_6_13) (дата звернення: 30.04.2020 р.).
2. Бондар Є. О. Виховання осіб з психофізичними вадами як соціальна проблема. URL: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/bond/print> (дата звернення: 30.04.2020 р.).
3. Водолазська Т. В. Моделювання освітнього середовища початкової школи. *Психологія*. 2010. № 5. С. 53.
4. Закон України «Про освіту»: офіційний сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> (дата звернення: 30.04.2020 р.).
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: офіційний сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/> (дата звернення: 30.04.2020 р.).
6. Калініченко І. Місце інклюзивно-ресурсного центру в сучасному освітньому просторі. *Perspectives of world science and education. Abstracts of the 11th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2020. P. 513–521. URL: <http://sci-conf.com.ua>
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реальність та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю: офіційний сайт. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71/) (дата звернення: 30.04.2020 р.).
9. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования. URL: <http://www.google.com.ua/search?q> (дата звернення: 30.04.2020 р.).
10. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.
11. Хафизуллина И. М. Формирование инклюзивной компетентности майбутніх вчителів у

процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.

### References

1. Andreieva, M. O. (2017). Kontseptualizatsiia poniatti «inkliuzyvne seredovyshche» u konteksti rozbudovy suspilstva rivnykh mozhlyvostei v Ukraini [Conceptualization of the concept of «inclusive environment» in the context of building a society of equal opportunities in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 6, 47-50. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2017\\_6\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_6_13) [in Ukrainian].
2. Bondar, Ye. O. *Vykhovannia osib z psykhofizychnymy vadamy yak sotsialna problema [Education of people with mental and physical disabilities as a social problem]*. Retrieved from <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/bond/print> [in Ukrainian].
3. Vodolazska, T. V. (2010). Modeliuvannia osvithnoho seredovyshcha pochatkovoї shkoly [Modeling of the educational environment of primary school]. *Postmetodyka [Postmethodology]*, 5, 53 [in Ukrainian].
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]*: oftsiyni sait. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/> [in Ukrainian].
5. *Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine «On complete general secondary education»]*: oftsiyni sait. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/> [in Ukrainian].
6. Kalinichenko, I. (2020). Mistse inkliuzyvno-resursnoho tsentru v suchasnomu osvithnomu prostori [The place of the inclusive resource center in the modern educational space]. *Perspectives of world science and education. Abstracts of the 11th International scientific and practical conference* (pp. 513-521). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. Retrieved from <http://sci-conf.com.ua> [in Ukrainian].
7. Kolupaeva, A. A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]*. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].
8. *Konventsia pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]*: oftsiyni sait. Retrieved from [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71/](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71/) [in Ukrainian].
9. Liventceva, N. A. *Obzor sovremennykh zarubezhnykh issledovaniy po problemam inkliuzivnogo obrazovaniia [Review of modern foreign research on the problems of inclusive education]*. Retrieved from <http://www.google.com.ua/search?q> [in Ukrainian].
10. Manuilov, Iu. S. (2000). Sredovoi podkhod v vospitanii [The environmental approach to education]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 7, 36-41 [in Ukrainian].
11. Khafizullina, I. M. (2008). *Formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Astrakhan [in Russian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 28.07.2020



УДК 378.011.3-051:373.3(477.53)»187/192»  
DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-82-85](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-82-85)



Савченко Сергій

Фазан Василь

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4188-9523>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9823-3704>

## ЗАКЛАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПОЛТАВЩИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

**A** Схарактеризовано діяльність закладів підготовки вчителів Полтавщини, особливості їхньої діяльності та заснування, представлено організацію навчального процесу. Акцентовано увагу на роль земств у діяльності даних закладів освіти. Важливою подією було створення на території України кінця ХІХ – початку ХХ століття нового типу освітнього закладу для підготовки вчителів народних шкіл – учительської семінарії, які відкривалися за підтримки земств. Земства, у свою чергу, спочатку вели підготовку педагогічних кадрів у духовних семінаріях за допомогою призначення спеціальних стипендій; вони ж виявилися й ініціаторами заснування вчительських семінарій.  
**Ключові слова:** земства; учительські семінарії; освіта; підготовка вчителів; Полтавщина

**S** *Savchenko Sergey, Fazan Vasyl. Teacher training institutions primary classes of Poltava region of the late XIX - early XX centuries. The article deals with the activity of teacher training institutions of Poltava region, features of their activity and foundation, characterizes the organization of the educational process. Emphasis is placed on the role of zemstvos in the activities of these educational institutions. In the second half of the 19th century, much attention was paid to the training of public school teachers. Public organizations (zemstvos, societies) and, in contrast to the previous time, the Ministry of Public Education played an important role. Thus, in 1865 in each educational district (except Kyiv) «at one of the county schools, at the discretion of the trustee, before the establishment in the future special teacher's seminaries» were established pedagogical courses. A year later their number doubled Kyiv educational district since 1862 at the University of St. Vladimir there was a «pedagogical school for the training of teachers of folk schools in the south-western provinces»). Teachers' seminaries are secondary pedagogical educational institutions for the training of teachers of public primary schools. They had a 3- and 4-year course of study. Young people at least 16 years old of all classes and religions were admitted after passing the entrance exams according to the program of two-grade primary schools. Preparatory classes were opened for entrants. Maintained at the expense of state and zemstvo funds. Taught: the law of God, Russian and Church Slavonic languages, arithmetic, geometry, Russian and general history and geography, science, drawing, calligraphy, basics of pedagogy, gymnastics, singing, music, pedagogical practical classes, handicrafts. Extracurricular activities were practiced. Teachers were graduates of universities, teachers' institutes, gymnasiums.*

**Key words:** zemstvos; teacher's seminaries; education; teacher training; Poltava region

**Савченко Сергій Петрович**, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Savchenko Sergey**, postgraduate department of general pedagogy and andragogy, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**E-mail:** [s\\_sav4enko@ukr.net](mailto:s_sav4enko@ukr.net)

**Фазан Василь Васильович**, доктор педагогічних і теологічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

**Fazan Vasyl**, doctor of pedagogical and theological sciences, professor, professor of general pedagogy and andragogy, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**E-mail:** [Fazanvv@gmail.com](mailto:Fazanvv@gmail.com)

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Процес підготовки вчителів, зокрема початкових класів, набув широкого поширення на всіх теренах України лише з ХІХ століття. Сьогодення вимагає від нас ретельного вивчення не тільки сучасних проблем педагогіки, але й аналізу історико-педагогічних джерел для якомога точнішого

відображення історичних подій, які мали вплив на розвиток педагогічної науки. Однією з таких подій було створення на території України кінця ХІХ – початку ХХ століття нового типу освітнього закладу для підготовки вчителів народних шкіл – учительської семінарії, які відкривалися за підтримки земств.

**Аналіз попередніх джерел і публікацій.** Джерельною базою статті є праці з проблеми організації професійно-педагогічної підготовки вчителя; праці сучасних дослідників з історії розвитку української педагогічної думки (Л. Бондар, М. Веркалець, Д. Латишина, Ф. Науменко, В. Окорков, М. Стельмахович, М. Ярмаченко та ін.); а також науковий доробок відомих вітчизняних учених-педагогів досліджуваного періоду (Н. Вессель, М. Демков, Я. Руднев, А. Найфельд). Зазначимо, що питання підготовки вчителів розглядалися у творчій спадщині вітчизняних та зарубіжних просвітителів та педагогів. Серед них О. Духнович, Б. Грінченко, М. Корф, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в сучасних дослідженнях учених приділяється значна увага проблемам підготовки педагогічних кадрів (Ю. Бабанський, С. Гановський, Г. Щукіна, А. Капська, І. Зазюн, Т. Минчев).

**Метою статті** є висвітлення роботи закладів підготовки вчителів початкових класів (учительських семінарій) на теренах Полтавщини в кінці XIX – початку XX століть.

**Викладення основного матеріалу.** У другій половині XIX століття велика увага приділялася підготовці вчителів народних шкіл.

Велику роль відігравали громадські організації (земства, товариства) та, на відміну від попереднього часу, Міністерство народної освіти. Так, у 1865 році в кожному учбовому окрузі (крім Київського) «при одному із повітових училищ, на розсуд попечителя, до створення в майбутньому особливих учительських семінарій» були засновані педагогічні курси. Через рік їхня численність зростає вдвічі (зазначимо, що в Київському учбовому окрузі з 1862 року при університеті св. Володимира існувала «педагогічна школа для підготовки вчителів народних училищ південно-західних губерній») [4, с. 112]. Земства, у свою чергу, спочатку вели підготовку педагогічних кадрів у духовних семінаріях за допомогою призначення спеціальних стипендій; вони ж виявилися й ініціаторами заснування учительських семінарій [6].

Учительські семінарії – це середні навчальні педагогічні заклади для підготовки вчителів народних початкових шкіл. Мали 3- і 4-річний курс навчання. Приймалися юнаки не молодше 16 років усіх станів і віросповідань після складання вступних іспитів за програмою двокласних початкових училищ. Для вступників відкривалися підготовчі класи. Утримувалися на державні та земські кошти.

Викладалися: Закон Божий, російська і церковнослов'янська мова, арифметика, геометрія, російська і загальна історія та географія, природознавство, малювання, чистописання, основи педагогіки, гімнастика, спів, музика, педагогічні практичні заняття, ручна праця. Практикувалися позакласні заняття. Викладачами працювали випускники університетів, учительських інститутів, гімназій. Після 1917 р. перетворенні на 3-річні педагогічні курси.

У Полтавській губернії діяло 4 учительські семінарії: Великосорочинська імені М. В. Гоголя (1904 р.), Лубенська (1911 р.), Прилуцька (1915 р.), Полтавська (1916 р.) [2]. Великосорочинська учительська семінарія (рис. 1) була відкрита в 1904 р. на основі затвердженого 11 березня 1902 р. рішення Державної Ради і являла собою новий чотирирічний тип учительських семінарій Міністерства Народної Освіти



Рис. 1. Великосорочинська учительська семінарія

Із метою будівництва нового приміщення земство виділило 4 га землі, а 3 га – подарував дворянин Григорій Петрович Палій (нар. 1860 р.). Почався збір коштів. Земство відправляло листи до губерній, до церковнослужителів. Громадськість відгукнулася. За два з половиною роки було збудоване це триповерхове

приміщення учительської чоловічої семінарії – першого освітянського закладу на Полтавщині.

1 вересня 1905 р. було розпочате навчання у новобудові. Велика заслуга швидкого будівництва належить першому директору семінарії Федору Даниловичу Ніколайчику, який прибув у містечко Сорочинці в 1903 році, і проживав у сім'ї вчителя земської школи Татарінова до закінчення будівництва нового закладу.

При семінарії було збудовано святий Храм. Освітянський заклад утримувався за рахунок державних коштів. Щороку державне скарбництво виділяло 26158 крб., а Полтавське губернське земство – 3000 крб. Учні одержували стипендію (120 крб.).

У штаті вчительської семінарії 1908 року значилися: директор, зоконоучитель – священик, 4 наставники, вчителі, лікар (11 осіб).

У серпні 1908 р. до семінарії було подано заяв – 230, екзамени витримали 36 студентів, приймали музично обдарованих дітей. У 1907 р. при семінарії було відкрито двокласну зразкову школу (68 осіб) для проходження семінаристами педагогічної практики. Більшість семінаристів походили зі стану козаків, міщан – 84,5 %, 12,9 % – з міста, інші – 3 %.

Викладались такі предмети: Закон Божий, російська й церковно-слов'янська мови з теорією словесності й історією літератури, історія й географія, арифметика, геометрія, алгебра, фізика, природознавство, чистописання, малювання, креслення, співи, ручна праця. Спеціальними предметами були: педагогіка, логіка, психологія, методика навчального викладання всіх предметів курсу.

Полтавське губернське земство виділяло 500 карбованців щорічно для розвитку сільськогосподарських робіт, при семінарії був садівник зі спеціальною освітою. Під керівництвом садівника вихованці працювали в садку й на огороді. Садиба була засаджена декоративними деревами, розбито та посаджено фруктовий сад, розведено квітники. Для розвитку квітництва й городництва при семінарії збудована цегляна оранжерея, створено два питомники для саджанців – фруктових і декоративних.

При семінарії була бібліотека – 1507 книг у 4077 томах, на суму 3990 крб., навчальних посібників – 363, на суму 3005 крб. [3]. Велику увагу було звернено на всебічне, культурне й естетичне виховання студентів, два рази на рік у стінах семінарії організовувались літературно-музичні вечори, на які запрошували громадян краю.

Лубенську учительську семінарію було засновано в 1911 р., першим директором став Михайло Благоразумов. Він приділяв багато уваги розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів, за його ініціативи було облаштовано музичний клас, де всі вихованці не лише вивчали нотну грамоту, а й вчилися грати на музичних інструментах та опановувати навички вокально-хорового співу [1, арк. 31].

Вивчалися наступні дисципліни: суспільно-релігійні предмети (Закон Божий, логіка, священна історія, катехізис, історія загальна та історія Росії); мовно-словесні (російська та церковнослов'янська мова, словесність); природничо-математичні (тригонометрія, алгебра, природознавство, гігієна, фізика, хімія, фізична географія); фахові (педагогіка, психологія, часткові методики); естетично-трудова (співи, чистописання, малювання, креслення, ручна праця). Встановлено також домінування предметів професійного блоку над загальноосвітнім блоком. Окрім того, діяли факультативи із зоології, ботаніки, городництва, бджільництва, землемірства.

Історія Прилуцької учительської семінарії (нині Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка) розпочалася у 1915 році, коли 9 серпня попечитель Київського навчального округу повідомив інспектора

народних училищ Прилуцького повіту І. Краснянського про те, що Міністр народної освіти дозволив відкрити у поточному році в м. Прилуках чоловічу учительську семінарію з початковим при ній училищем. Директором Прилуцької учительської семінарії працював В. Чуніхін. У цьому ж 1915 році із Польщі до міста Прилуки була евакуйована Бельська учительська семінарія, директором якої став колишній її інспектор П. Сенько. Заняття в польській семінарії розпочалися 1 вересня 1915 року. На перший курс було зараховано 30 слухачів.

У Прилуцькій чоловічій учительській семінарії готували вчителів початкової школи. Значна увага в закладі приділялася створенню умов для різнобічної підготовки семінаристів, українізації освіти, зокрема, українською мовою викладалися історія, географія, українська література. Перший випуск слухачів семінарії відбувся у 1919 році. 20 випускників отримали атестати, в яких стверджувалося, що вони удостоюються звання учителя початкової школи. Серед перших випускників був Іван Котеленець, який у повоєнний період багато зробив для освіти міста, так як очолював Прилуцьке міське відділення освіти.

До 1920 року Прилуцька та Бельська семінарії працювали окремо, а 5 серпня 1920 року Наркомом України постановив перебудувати всі учительські семінарії на трирічні педагогічні курси. Такі курси в м. Прилуки були створені на базі двох учительських семінарій. Отже, відбулася перша реорганізація закладу. Завідуючим Прилуцьких трирічних педагогічних курсів став П. Сенько. Кількість курсантів постійно зростала. У 1920 році їх налічувалося 249 осіб. У 1921 році випускниками Прилуцьких педагогічних курсів значилися 38 осіб. Через три роки зі стін закладу вже було випущено 97 учителів різних категорій.

Робота закладу в період становлення відзначалася постійним пошуком шляхів удосконалення процесу формування знань і вмінь слухачів. Так, залікова система як засіб обліку праці вихованців курсів скасовувалася. Перевірка знань здійснювалася в ході занять, що спонукало слухачів до систематичного і повсякденного навчання.

Полтавська учительська семінарія – навчальний заклад для підготовки вчителів (рис. 2).

Полтавська семінарія почала роботу в 1916 р., хоча земство розпочало клопотання про її відкриття ще в 1873 р.; 3-класна.

Навчалось 23 учні, у т. ч. діти селян, козаків та ін. При семінарії були організовані додаткові заняття з садівництва, городництва, ремесла по обробці дерева та палітурні роботи [5, с. 788].



Рис. 2. Полтавська учительська семінарія

Навчалися студенти три роки. Майбутні вчителі опанували Закон Божий, російську мову, математику, історію, географію, природознавство, фізику, малювання, креслення, каліграфію, гімнастику. Вони також отримували хорошу педагогічну підготовку. Для них читалися курси психології, педагогіки, історії педагогіки, методики навчальних предметів, значна увага приділялася педагогічній практиці.

З цією метою при учительському інституті була відкрита зразкова школа, де майбутні вчителі під керівництвом викладачів педагогіки набували педагогічного досвіду. До штату інституту входило 8 викладачів, священик і лікар. Усі вихованці проживали на приватних квартирах. Частина з них одержувала державну або земську стипендію. Було і платне навчання. На початку свого існування інститут не мав поділу на факультети, що надавало студентам багатoproфільну підготовку [7].

**Висновки.** Історичні джерела про функціонування закладів з підготовки вчителів початкових класів на Полтавщині в кінці XIX – початку XX століть дає змогу стверджувати, що система професійно-педагогічної підготовки вчителя формувалися впродовж тривалого часу та структувалася за етапами. Можна сміливо стверджувати, що Полтавщина завжди забезпечувала високу підготовку спеціалістів освітньої сфери, а у сучасних умовах примножує історичний досвід із метою забезпечення України високопрофесійними вчителями та викладачами.

## Список використаних джерел

1. Дело Киевского учебного округа с сообщением о состоянии учительских институтов и семинарий КУО за 1916–1917 уч. г., 1916 р., 32 арк.
2. Освіта на Полтавщині в кінці XIX – на початку XX століття. URL: [http://poltavahistory.inf.ua/history9\\_2u.html](http://poltavahistory.inf.ua/history9_2u.html)
3. Освітнянський первісток -семинарія- і дух і серце Полтавщини. URL: [http://vs-school.ucoz.ru/index/uchitelska\\_cholovicha\\_seminarija/0-28](http://vs-school.ucoz.ru/index/uchitelska_cholovicha_seminarija/0-28)
4. Отчёт о начальных народных училищах в Таврической губернии, с 1866 по 1869 год, представленный членом губернского училищного совета от земства Амадеем Филибертом. *Учитель*. 1870. № 4. С. 110–118.
5. Полтавщина : енциклопедичний довідник / за ред. А. В. Кудрицького. Київ : УЕ, 1992. 1024 с.
6. Репко І. П. Питання підготовки вчителів для народних шкіл України другої половини 19-го століття. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/4063/1/Vip\\_49\\_7.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4063/1/Vip_49_7.pdf)
7. Чернов А. Полтавський учительський інститут. До 100-річчя відкриття навчального закладу. *Рідний край*. 2014. № 1 (30). С. 102–106.

## References

1. *Delo Kievskogo uchebnogo okruga s soobshcheniem o sostoianii uchitelskikh institutov i seminarii KUO za 1916 – 1917 uch. g.* [The case of the Kiev educational district with a report on the state of teachers' institutes and seminaries of the KUO for 1916 - 1917 academic. g.]. (1916) [in Ukrainian].
2. *Osvita na Poltavshchyni v kintsі XIX – na pochatku XX stolittia* [Education in Poltava region in the late XIX - early XX century]. Retrieved from [http://poltavahistory.inf.ua/history9\\_2u.html](http://poltavahistory.inf.ua/history9_2u.html) [in Ukrainian].
3. *Osvitianskyi pervistok -seminariia- i dukh i sertse Poltavshchyni* [Educational firstborn - seminary - and the spirit and heart of Poltava region]. Retrieved from [http://vs-school.ucoz.ru/index/uchitelska\\_cholovicha\\_seminarija/0-28](http://vs-school.ucoz.ru/index/uchitelska_cholovicha_seminarija/0-28) [in Ukrainian].
4. *Otchet o nachalnykh narodnykh uchilishchakh v Tavricheskoі gubernii, s 1866 po 1869 god, predstavlennyi chlenom gubernskogo uchilishchnogo soveta ot zemstva Amadeem Filibertom* [Report on elementary public schools in the Tauride province, from 1866 to 1869, presented by a member of the provincial school council from the zemstvo Amadeus Filibert] (1870). *Uchitel* [Teacher], 4, 110-118 [in Russian].
5. Kudrytskyi, A. V. (Ed.). (1992). *Poltavshchyna* [Poltava region]: entsyklopedychnyi dovidnyk. Kyiv: UE [in Ukrainian].
6. Репко, І. П. *Pytannia pidhotovky vchyteliv dlia narodnykh shkil Ukrainy druhoi polovyny 19-ho stolittia* [The issue of teacher training for public schools of Ukraine in the second half of the 19th century]. Retrieved from [http://eprints.zu.edu.ua/4063/1/Vip\\_49\\_7.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4063/1/Vip_49_7.pdf) [in Ukrainian].
7. Chernov, A. (2014). *Poltavskiy uchytelskyi instytut. Do 100-richchia vidkryttia navchalnoho zakladu* [Poltava Teacher's Institute. To the 100th anniversary of the opening of the school]. *Ridnyi kraj* [Homeland], 1 (30), 102-106 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 28.08.2020



UDC 378.018.43:[378.978+372.578]

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-86-91](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-86-91)



Литовченко Віра

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-0520-6521>

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ВИВЧЕННІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

- A** Розглянуто специфіку вживання терміну «інформаційні технології» у сфері музичної освіти. Описано особливості професійної підготовки музикантів-виконавців і специфічні проблеми, що виникають при впровадженні дистанційної форми навчання фахівців цієї сфери діяльності. Також розглянуто можливості застосування інформаційних технологій при вивченні музично-виконавських дисциплін як сольних, так і ансамблевих, описано різні форми проведення дистанційних уроків (занять), проаналізовано недоліки та переваги кожної форми та критерії їхнього вибору. Зроблено висновок про можливість поєднання елементів традиційної та дистанційної форм вивчення музично-виконавських дисциплін із залученням інформаційних технологій.

**Ключові слова:** інформаційні технології; дистанційне навчання; музична освіта; музичне виконавство; виконавська майстерність музиканта

- S** *Lytovchenko Vira. Use of information technology in distance teaching of music performance disciplines.*

*The paper deals with issues relating to implementation of distance teaching of music performance and presents ways of application of information technology to resolve these issues.*

*Distance teaching was pioneered in the 19th century. However, it is only in 2020, because of the COVID-19 pandemic that it has become as important for the system of education as never before. Under quarantine restrictions, the education process can be maintained due to application of information technology. The paper considers the specific usage of the term «information technology» in music education.*

*Implementation of distance learning creates a series of problems in all areas of education. However, in music education this entails additional specific issues caused by specific features of music performance activity. The professional training in music performance includes physical, psychological and intellectual development, as well as a great deal of self-managed individual work. One of the traditional specific features in music education is a highly individualised approach to every student. The paper classifies various forms of teaching music performance disciplines, describes advantages and drawbacks of each form, as well as offers criteria for selection of a certain form or of a combination of forms depending on the students' age, progress made so far, etc. Separately, the paper describes obstacles in the implementation of teaching ensemble disciplines online and offers ways to mitigate them. Also, the paper considers the issues arising in the process of taking examinations in music performance disciplines online.*

*A conclusion is made that application of information technology in music education has a number of advantages and drawbacks, and therefore, the traditional in-person and online training can co-exist and complement each other. In this respect, the implementation of information technology requires upgrading of music masters' skills in this area and further detailed development of techniques, forms and tools of distance music teaching.*

**Key words:** information technology; distance teaching; music education; music performance; performing skills of musician

Литовченко Віра Сергіївна, провідна концертмейстерка кафедри камерного ансамблю, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, викладачка ПЦК «Оркестрові струнні інструменти», Харківське музичне училище імені Б. М. Лятошинського, аспірантка кафедри психології, педагогіки та філософії, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

*Lytovchenko Vira*, leading concertmaster of the Chamber Ensemble Department, Kharkiv I.P. Kotlyarevsky National University of Arts, lecturer of the Orchestral string instruments Department, B.M. Lyatoshinsky Kharkiv Music College, graduate student of the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Ukraine

*E-mail:* [vera\\_violini1@ukr.net](mailto:vera_violini1@ukr.net)

**Актуальність проблеми.** У 2020 р. світова спільнота стикнулася з безпрецедентною ситуацією, спричиненою епідемією COVID-19. Одна зі сфер, функціонування якої зазнало чи не найсуттєвіших змін через епідемію та обумовлені нею карантинні заходи, – це освіта. Упровадження дистанційної форми навчання, що стала основною в умовах глобального карантину, створило специфічні проблеми у мистецьких закладах освіти та зокрема – у професійній музичній освіті. Необхідність швидко змінити форми проведення занять стала справжнім випробуванням для викладачів виконавських дисциплін, зокрема, ансамблевих, і спонукала до пошуку та експериментів у застосуванні інформаційних технологій і технічних засобів в освітньому процесі. Оскільки музична освіта в цілому та, зокрема, викладання навчальних дисциплін, що формують виконавські навички, мають свої специфічні відмінності, то й застосування інформаційних технологій у цій царині викликало низку проблем, що потребують окремого докладного розгляду.

З огляду на епідеміологічну ситуацію у світі та невизначеність тривалості карантину, дистанційна форма навчання може надовго стати основною в закладах освіти України та світу, та навіть після закінчення епідемії високою є вірогідність того, що дистанційне навчання отримає ширше розповсюдження, ніж мало до карантину. Тож удосконалення форм проведення дистанційних занять є однією із найактуальніших проблем сучасної освіти.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Застосування інформаційних технологій в освітньому процесі знайшло широке висвітлення у вітчизняній науковій літературі останніх років, зокрема у роботах Т. Носенко, Р. Гуревич, М. Кадемїї, Т. Поясок, І. Зязюна та ін. Проблеми впровадження дистанційної освіти розглядали В. Биков, Т. Ярошенко, Ю. Богачков, Н. Болюбаш, В. Кухаренко, В. Ісаєнко.

Однак особливості дистанційного навчання в музичній сфері ще не отримало докладного та різнобічного висвітлення. Л. Гаврілова, Л. Васильєва досліджують використання інформаційних технологій у викладанні музично-теоретичних дисциплін і не торкаються виконавських дисциплін. Специфіці дистанційного навчання музикантів-виконавців присвячено низку наукових і методичних публікацій 2019–2020 рр. В. Замороцької [4], Н. Чистякової [10], А. Бондаренка [2]. В. Замороцька розробила дистанційний курс «Основний музичний інструмент (фортепіано)» для майбутніх викладачів, у якому запропоновано комплексний підхід до різнобічного вивчення музичного твору групою студентів, але не описано практичні форми проведення уроків із виконавського мистецтва. Н. Чистякова описує принципи дистанційної роботи з учнями закладів початкової мистецької освіти. А. Бондаренко докладно розглядає недоліки дистанційної форми освіти музикантів виконавців і ставить під сумнів ефективність даної форми навчання.

Низка англомовних іноземних досліджень розглядають історичні аспекти та особливості впровадження інформаційних технологій у музичній освіті.

Застосуванню комп'ютерних технологій в основному при вивченні музично-теоретичних дисциплін, у вищій музичній освіті різних країн присвячено роботу казахстанських дослідників [14], історія та сучасна практика дистанційного навчання вокалу розглянута авторкою із США С. Вуд [17], практика дистанційного навчання магістрів музики в Пуерто-Ріко розглянута в роботі Х. Вега-Мартинеса [16].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Форми проведення дистанційних уроків з виконавської майстерності докладно не описані та не класифіковані в науковій літературі, так саме, як і критерії їхнього вибору в практичній педагогічній діяльності.

**Мета статті:** описати особливості застосування інформаційних технологій у процесі дистанційного викладання музичних виконавських дисциплін, що передбачає визначення специфіки та відмінностей вивчення даних дисциплін, окреслення кола проблем, пов'язаних із упровадженням дистанційної форми навчання; охарактеризувати можливості інформаційних технологій і технічних засобів, залучення яких дозволить реалізувати освітній процес; класифікувати форми проведення дистанційних занять та обґрунтувати доцільність вибору кожної з них у конкретних умовах.

**Викладення основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку суспільства жоден із напрямів діяльності людини не може лишатися осторонь новітніх розробок у технічній галузі, зокрема – в сфері інформаційних технологій. Педагогічна діяльність також із кожним роком усе ширше застосовує новітні засоби спілкування, зв'язку, передавання та зберігання інформації тощо [6]. Як ніколи актуальними стали можливості сучасних засобів зв'язку у 2020 р. через епідемію коронавірусу COVID-19.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 406 від 16 березня 2020 року освітній процес в усіх закладах освіти нашої країни має відбуватися з «використанням технологій дистанційного навчання, що не передбачає відвідування закладів освіти її здобувачами» [7].

Можливість отримувати освіту дистанційно існує в нашій країні не перший рік. Уперше положення про дистанційне навчання було затверджене Міністерством освіти і науки ще у 2004 р. [8]. Станом на 2020 р. дійсною є редакція Положення зі змінами від 2015 року [9]. У ньому дистанційне навчання визначено як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій».



Зазначимо, що дистанційна форма навчання не є надбанням сучасності. Ще у XIX ст. у Великобританії, Німеччині, США, Канаді були зроблені спроби надання освіти через листування. На початку XX ст. такий спосіб надання освітніх послуг почав застосовуватись у музичній сфері, причому разом із науково-технічним прогресом швидко еволюціонували і засоби педагогічної комунікації. Якщо на початковому етапі це було розсилання поштою листів із письмовими завданнями та рекомендаціями до самостійних занять, то згодом учні стали отримувати аудіозаписи із вправами та прикладами виконання, записаними вчителем. Ще пізніше така кореспонденція стала двобічною – учень отримував платівку із записом, який мав відтворити, та робив власний запис, який відправляв педагогу для оцінювання та отримання подальших рекомендацій.

Тож, дистанційна освіта, у тому числі музична, завжди спиралася на новітні розробки у галузі інформаційних технологій і розвивалась разом із ними.

У науковій літературі немає єдиного визначення поняття «інформаційні технології» так саме, як і чіткого розмежування термінів «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «комп'ютерні технології» та «інформаційно-комп'ютерні технології» [12].

Часто інформаційні технології ототожнюють із комп'ютерними. Так, за словником Merriam-Webster інформаційні технології «включають розробку, обслуговування та використання комп'ютерних систем, програмного забезпечення та мереж для обробки та розповсюдження даних» [15].

Подібний погляд поширений і у педагогічній науці. За визначенням Н. Волкової, «інформаційні технології навчання – предметно і комунікативно спрямоване навчальне середовище, включене у навчальну діяльність, у якій комп'ютер є засобом аналізу змісту об'єктів, організації навчальної взаємодії, реалізації адекватних структурі і змісту діяльності форм контролю» [3, с. 308].

Зауважимо, що у практиці дистанційного навчання, зокрема у музичній сфері, для зберігання, оброблення та передавання інформації активно застосовували не лише комп'ютери, а й інші технічні пристрої – рекордери, мікрофони, відеокамери, мобільні телефони тощо.

Отже, в цьому ракурсі відповіднішим буде визначення інформаційних технологій, надане у міжнародному стандарті ISO/IEC 38500:2015. – «ресурси, необхідні для збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації» [13]. Окрім того, в цьому ж стандарті термін «інформаційні технології» трактується як ширший, який містить у собі також і поняття «комунікаційні технології».

Зазначимо, що музична освіта є особливою сферою, де впровадження інформаційних засобів комунікації створює свої специфічні труднощі. Професійна музична освіта, що надається у нашій країні у вищих і передвищих закладах освіти, включає як теоретичну, так і велику частину

практичного складника. У музичній освіті застосовують різні форми організації навчання: окрім традиційних лекцій і семінарів, це індивідуальні заняття, заняття із групами різного складу (від двох осіб – при вивченні ансамблевих дисциплін, до великих колективів – при заняттях студентського оркестру або хору).

Музичне виконавство – унікальний вид діяльності людини, що потребує і досконалості та точності фізичних рухів, і творчого підходу до виконання твору, і застосування великого обсягу теоретичних знань. «На відміну від інших видів мистецтва (наприклад, живопису, скульптури), музика потребує акту вторинного творчого відтворення, у посередництві виконавця між автором та слухачем» [11, с. 167].

Професійне становлення музиканта-виконавця – складний і багаторівневий процес, що охоплює і фізичну, і психічну, й інтелектуальну діяльність, окрім того, передбачає велику роль організованої самостійної роботи. М. Берляничик визначає виконавську майстерність музиканта як «мистецтво музичної творчості на інструменті у множинності складників та їхніх зв'язків» [1, с. 3].

Педагогічна діяльність викладача виконавських дисциплін вимагає виключно індивідуалізованого ставлення до кожного учня. Недарма Г. Падалка зазначає: «Особистість – основне поняття мистецької освіти» [5, с. 16].

Традиційно найпоширенішою формою занять із музично-виконавських дисциплін є індивідуальна, тобто заняття викладача зі студентом віч-на-віч. Часто до цієї роботи залучається також концертмейстер, що акомпанує студенту. Розвиток навичок сумісного музикування відбувається на уроках із ансамблевих дисциплін, де викладач працює з невеликою групою студентів, що виконують музичний твір, написаний для даного складу учасників.

Застосування тих форм організації уроку, що передбачають обов'язкову присутність кількох музикантів, які мають грати (або співати) одночасно, в умовах дистанційного навчання стає особливо утрудненим або навіть неможливим. Окрім характерної для всіх інших галузей освіти проблеми відсутності безпосереднього спілкування та зменшення емоційного контакту, викладачі музичних дисциплін стикнулися зі специфічними проблемами в період карантину, ось деякі з них:

- неможливість передати безпосереднє звучання інструменту або голосу через невідповідну якість трансляції звуку;
- неможливість одночасного музикування кількох виконавців, що знаходяться в різних місцях і, як наслідок, ускладненість роботи над формуванням ансамблевих навичок;
- ускладненість контролю та корекції рухів студента під час музикування через обмеженість ракурсу відео та неможливість фізичного контакту;
- неможливість вдосконалення навичок сценічного виступу.

Інформаційні технології не можуть повністю вирішити перелічені проблеми, однак надають можливість продовжувати вдосконалення виконавської майстерності студентів навіть за відсутності безпосереднього контакту з педагогом.

Аналізуючи освітній процес у мистецьких закладах освіти протягом карантину навесні та влітку 2020 року, можна виділити такі форми проведення дистанційних занять при вивченні виконавських дисциплін:

- відеоурок у режимі реального часу;
- аналіз викладачем відеозаписів студентів із подальшим висловлюванням рекомендацій і постановкою задач;
- змішана форма, що включає обидва попередні види.

Відеоурок у режимі реального часу відбувається із застосуванням відеозв'язку онлайн у мережах Skype, Viber, Facebook messenger, Zoom та інших програм. Така форма комунікації надає можливість безпосереднього спілкування зі студентом, висловлювання рекомендацій і зауважень, швидкого коригування помилок. Однак на практиці проведення відеоуроків із виконавських музичних дисциплін виявило низку технічних проблем, які не є відчутними при вербальному спілкуванні, але створюють помітні складнощі при виконанні музики. Найсуттєвішою проблемою є викривлення звуку через обмеження діапазону частот при кодуванні сигналу. Оскільки метою створення перелічених вище та подібних програм було передавання мовлення, відносно близько до оригінального звучання у трансляції передаються лише звуки діапазону людського голосу при розмові, тобто – малої та першої октави, приблизно у діапазоні від 100 до 600 гц, нижчі та вищі звуки деформуються настільки, що інколи майже втрачають звуковисотні та темброві ознаки. Інша проблема – обмеження гучності звучання, також пов'язана зі специфікою кодування сигналу. Діапазон гучності, що передається при трансляції, практично не дає змоги адекватно оцінити динамічну палітру виконання. Ще один важливий аспект – нестабільна за часом затримка передавання звука, що утруднює корекцію під час виконання. Актуальною також лишається проблема забезпечення якості та стабільності інтернет-зв'язку, який часто і в багатьох локаціях є незадовільним і не дає можливості проводити повноцінні відеоуроки.

Частково уникнути перелічених проблем і надати можливість почути більше деталей виконання дозволяє пересилання аудіо- або відеозаписів. При цьому можливий двобічний обмін записами – виконання студента та демонстрація педагогом. Цей спосіб забезпечує можливість якіснішого передавання звуку з відносно більшим, ніж при спілкуванні онлайн, збереженням звуковисотності, тембру та гучності. Обмежувальним фактором є рівень технічних характеристик пристроїв, що застосовуються для запису відео, та особливо – звуку, але при цьому неодноразово було зафіксовано, що навіть при використанні для запису звичайних мобільних телефонів якість

зображення та звуку є відчутно кращою, ніж при онлайн відеозв'язку. Комунікація викладача зі студентом при застосуванні відеозаписів, має свої недоліки, зокрема, це неможливість корекції в процесі виконання, більша тривалість витраченого часу в порівнянні зі спілкуванням онлайн. Але цей спосіб надає і такі переваги для студентів, як можливість передивитись свої записи та детально проаналізувати власні недоліки, передивитись коментар педагога або демонстрацію його виконання на інструменті, для викладача – це можливість переглянути записи студента або показати їх іншому фахівцю для консультації.

Виходячи з особливостей та індивідуальних освітніх потреб кожного учня, викладач має змогу комбінувати обидві з описаних форм проведення уроку, створюючи найефективніший варіант для кожної конкретної ситуації.

Обираючи найдієвіший спосіб комунікації, педагог має враховувати вікові особливості та рівень виконавської майстерності учнів.

Заняття з дітьми молодшого шкільного віку та початківцями, у яких ще не сформований виконавський апарат, потребують постійного контролю та корекції дій учня, окрім того, безпосередній контакт із викладачем є необхідним для збереження концентрації уваги та вмотивованості. Тож для учнів даних категорій доцільнішим виявляється спілкування онлайн.

На подальших стадіях навчання, коли на перший план виходить якість звучання, можливості відеозв'язку не дозволяють адекватно оцінити всі аспекти виконання та продуктивно працювати над вирішенням складних технічних і художніх задач. Тож для професійної музичної освіти доцільнішим є метод комунікації, коли викладач аналізує відеозаписи студентів і пише або висловлює рекомендації.

Робота зі студентами передвищих закладів освіти, таких, як музичні училища, має свої специфічні особливості, зумовлені віком осіб, що навчаються (15–19 років). З одного боку, студенти даних закладів освіти вже мають досить високий рівень технічної майстерності та навички самостійних занять, з іншого – вони ще не є сформованими професіоналами та потребують поглибленого роз'яснення вибору та застосування виконавських прийомів, детальної роботи над постановкою, вкрай важливим у цьому віці залишається мотиваційний фактор. Тож студенти музичних училищ можуть потребувати такого способу спілкування з викладачем, що містить і відеоуроки в режимі реального часу, і пересилання відеозаписів.

Вибір форми проведення уроку може залежати від стадії засвоєння музичного твору, який вивчає студент на даний момент. Г. Падалка описує два різновиди уроків мистецтва: уроки з поточної роботи та підготовку до концертного виступу [5]. На першій стадії, що включає знайомство з твором, доскональне вивчення музичного тексту, вибір виконавських прийомів і т. п., ефективнішим може виявитись безпосереднє спілкування по відеозв'язку з можливістю миттєвої корекції дій студента. На другій стадії, коли

музичний текст уже засвоєний, доцільним стає виконання та запис великих фрагментів або цілого твору та отримання коментарів від педагога. Така форма роботи, по-перше, спонукає до цілісного сприйняття студентом твору, по-друге, готує до умов концертного виступу, оскільки вимагає максимальної концентрації уваги та розрахунку сил на весь виступ. Окрім того, відеозапис власного виконання музичного твору дає студенту можливість оцінити та проаналізувати свій виступ у якості слухача та зробити самостійні висновки.

Викладання ансамблевих дисциплін дистанційно є окремою проблемою, з якою стикнулися педагоги під час карантину у 2020 році. Необхідно зазначити, що сучасні технології не можуть забезпечити одночасне дистанційне виконання музики через те, що всім засобом зв'язку притаманна затримка звукового сигналу. Ця затримка є різною на різних пристроях і становить від кількох десятків секунд до кількох секунд. Отже, єдиним доступним способом синхронізації стає поєднання безпосереднього виконання разом із заздалегідь записаною партією партнера. У даному випадку можливо застосування техніки, запозиченої у виконавців естрадної музики. Перший з виконавців записує свою партію під метроном, кожен наступний виконавець грає та записує свою партію, слухаючи попередню. Даний спосіб має певні вади, оскільки вимагає постійного рівномірного темпу виконання, що притаманно лише невеликій кількості творів академічної музики. Окрім того, при цьому відсутній контакт між виконавцями, що є основною вимогою виконання ансамблевої музики. Такий метод вивчення ансамблевих творів є доречним лише у крайньому випадку, коли немає можливості музикувати сумісно. Однак зазначимо, що й даний підхід може бути корисним для розвитку певних навичок. Наприклад, запис під метроном априорі вимагає ритмічної точності та підвищеного чуття музичного метру (рівномірності сильних долей), а також уваги до ритмічного малюнку твору.

У процесі дистанційної роботи зі студентами закладів вищої та передвищої музичної освіти в 2020 році викладачами були випробувані та застосовані допоміжні програми з оброблення аудіо, такі як Audacity, безкоштовна програма з оброблення аудіо в форматах MP3 та WAV, що дозволяє записувати акомпаніменти та ансамблеві партії, поєднувати фрагменти, записані під метроном у різних темпах, змінювати висоту звучання (актуально, якщо у виконавця-піаніста в наявності є лише інструмент з нестандартним строем), змінювати темп програвання треку (для вивчення твору у різних темпах), об'єднання треків та інші можливості. Корисними також є програми, за допомогою яких можливо об'єднати на одному екрані кілька відеореєстрів, для створення «виртуального ансамблю».

Окремою проблемою дистанційного музичного навчання є складання іспитів, що зазвичай відбуваються у формі концертних виступів. Можливими варіантами вирішення

даної проблеми може бути виконання екзаменаційного твору через пряму трансляцію на YouTube.

YouTube – найпоширеніший у світі безкоштовний відеохостинг, що надає послуги розміщення відеоматеріалів, користувачі можуть додавати, продивлятися і коментувати ті чи інші відеозаписи. Завдяки простоті та зручності використання YouTube став одним із найпопулярніших ресурсів для розміщення відеофайлів.

З 2011 року YouTube надає можливість створювати прямі трансляції, які можна як видаляти, так і зберігати на каналі. У момент, коли пряма трансляція триває, глядачі мають можливість спілкуватись між собою в окремому чаті.

Перевагами прямої трансляції на YouTube як способу складання іспитів із музичних дисциплін є такі:

- набагато вища якість передавання аудіо, ніж у мережах Viber, Zoom, Skype та подібних;
- можливість перегляду відео прямої трансляції обмеженою кількістю користувачів;
- простота використання;
- можливість збереження запису;
- можливість відтворити умови, наближені до умов безпосереднього виступу перед аудиторією, що вимагає самоконтролю та подолання остраху сцени.

Відзначимо, що комп'ютерні засоби педагогічної комунікації не можуть повною мірою замінити всі можливості живого, безпосереднього викладання, однак їхнє застосування має сенс зберегти у викладацькій діяльності паралельно із відновленням традиційного навчання. Інформаційні технології можуть бути корисними у разі неможливості особистої присутності одного з учасників педагогічного процесу на занятті (через травму, гастрольну або конкурсну діяльність, інші форс-мажорні обставини). Крім того, дистанційне спілкування надає можливість проконсультуватись із викладачем онлайн у разі виникнення питань і складнощів в опануванні матеріалу у проміжку між уроками за розкладом. Зазначимо, що дистанційне навчання вимагає від студентів удосконалення такої риси як самостійність, що стає необхідною умовою засвоєння навчального матеріалу за неможливості безпосереднього спілкування з педагогом.

**Висновки.** Дистанційна освіта у сфері музичного виконавства створює особливі проблеми, зумовлені специфікою цієї професійної діяльності та її опануванням. У сучасній педагогічній діяльності існують різні форми комунікації із залученням інформаційних технологій. Обираючи одну з них у дистанційному вивченні музично-виконавських дисциплін, враховуємо такі фактори, як:

- вікові особливості осіб, що навчаються;
- індивідуальні психологічні особливості та рівень підготовки кожного учня (студента);
- специфіку та відмінності дистанційної роботи над розвитком сольних та ансамблевих навичок;
- особливі технічні проблеми, обумовлені конкретними характеристиками та можливостями пристроїв комуні-

кації та технологій, що застосовуються в дистанційному освітньому процесі.

**Перспективи подальших розвідок.** Застосування інформаційних технологій у музичній освіті має низку переваг і недоліків, але перспективним виглядає збалансоване співіснування та взаємодоповнення традиційного та дистанційного навчання в освітньому процесі.

Упровадження інформаційних технологій навчання потребує підвищення кваліфікації викладачів у даній галузі та подальшого докладного розроблення методик, форм та інструментарію музичного дистанційного навчання.

### Список використаних джерел

- Берлянич М. М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 ; 13.00.02. Москва : Госуд. консерватория, 1995. 35 с.
- Бондаренко А. І. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 3 (192). С. 69–72. URL: [http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243/pdf\\_55](http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243/pdf_55).
- Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ : Академ-видав, 2007. 616 с.
- Замороцька В. В. Дистанційне навчання у формуванні інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2019. Вип. 2 (45). С. 70–74.
- Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
- Попенко Н. В. Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти засобами платформи Moodle : метод. реком. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2020. 57 с.
- Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 р. № 406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення 06.08.2020).
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> (дата звернення 06.08.2020).
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466. Дата оновлення: 14.07.2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення 06.08.2020).
- Чистякова Н. В., Зуб Т. С., Чистякова Д. А. Основні принципи дистанційної роботи з учнями струнно-смичкових відділень закладів початкової мистецької освіти : метод. реком. для самот. роботи студ. зі спец. 025 Музичне мистецтво. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. 18 с.
- Энциклопедический музыкальный словарь / отв. ред. Г. В. Келдыш. Москва : БСЭ, 1959. 328 с.
- Юдкова К. В. Особливості визначення поняття «інформаційні технології». *Інформація і право*. 2015. № 1 (13). С. 63–67.
- Governance of IT for the organization: ISO/IEC 38500: 2015 (en). (Міжн. стандарт). URL: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:38500:ed-2:v1:en> (дата звернення 06.08.2020).
- Khussainova G., Chsherbotayeva N., Maimakova L., Argingazinova G., Sagatova A. Computer Technologies Usage in Higher Music Education System. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*. 2018. Vol. 7. No 2. P. 358–365. URL: <http://european-science.com/eojnss/article/view/5432> (дата звернення: 12.08.2020).
- Merriam-Webster Dictionary : [Веб-сайт]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/information%20technology> (дата звернення 06.08.2020). Назва з екрана.
- Vega-Martinez X. C. Exploring distance learning experiences of in-service music teachers from Puerto Rico in a master's program : diss. for the Degree of Doctor of Musical Arts; Boston University, USA, 2013. 203 p. URL: <https://hdl.handle.net/2144/11075> (дата звернення 06.08.2020).
- Wood S. Distance Learning in Singing Education: An Overview of Historical and Modern Approaches and Future Trends : diss. for the Degree of Doctor of Musical

Arts (Performance). University of North Texas, USA, 2019. 44 p. URL: [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1505254/m2/1/high\\_res\\_d/WOOD-DISSERTATION-2019.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1505254/m2/1/high_res_d/WOOD-DISSERTATION-2019.pdf) (дата звернення 06.08.2020).

### References

- Berlianchik, M. M. (1995). *Teoreticheskie osnovy formirovaniia ispolnitel'skogo masterstva skripacha [Theoretical foundations of the formation of the violinist's performing skills]*. (Extended abstract of D. diss.) Moskva: Gosud. Konservatoriia [in Russian].
- Bondarenko, A. I. (2020). Dystantsiina osvita muzykantiv-vykonavtsiv: problemy ta perspektyvy [Distance Education for Musicians-Performers: Problems and Perspectives]. *Imidg suchasnoho pedagoga [Image of the modern pedagogue]*, 3, 69–72. Retrieved from [http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243/pdf\\_55](http://isp.poippo.pl.ua/article/view/202243/pdf_55) [in Ukrainian].
- Volkova, N. P. (2007). *Pedahohika [Pedagogics]: navch. posibnyk*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Zamorotska, V. V. (2019). Dystantsiine navchannia u formuvanni instrumentально-выконавскоi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky. *Naukovii visnyk Uzhgorodskogo universytetu. Seria "Pedahohika. Sotsialna robota" [Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social work"]*, 2 (45), 70–74 [in Ukrainian].
- Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (Teoria i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogics of Art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines)]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Popenko, N. V. (2020). *Organizatsiia dystantsinogo navchannia u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy platformy Moodle : metodychni rekomendatsii [Organization of distance learning in higher education institutions by means of the Moodle platform: methodical recommendations]*. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
- Pro organizatsiini zakhody dlia zapobigannia poshyrenniu koronavirusu COVID-19 [On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.03.2020 r. № 406*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshyrennyu-koronavirusu-s-ovid-19> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia [On approval of the Regulations on distance learning]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.01.2004 № 40*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text> [in Ukrainian].
- Pro zatverdennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia [On approval of the Regulations on distance learning]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.04.2013 № 466*. Data onovlennia: 14.07.2015. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].
- Chystiakova, N. V., Zub, T. S., & Chystiakova, D. A. (2020). *Osnovni pryntsyipy dystantsiinoi roboty z uchniamy strunno-smychkovykh viddilenn zakladiv pochatkovoї mystetskoї osvity : metodychni rekomendatsii dlya samostiinoi roboty studentiv zi spetsialnosti 025 – Muzychne mystetstvo. [Basic principles of distance work with students of bowed string departments of primary art education: methodological recommendations for independent work of students majoring in 025 – Music]*. Kharkiv: KhNPU imeni G. S. Skovorody [in Ukrainian].
- Keldysh, G. V. (Ed.). (1959). *Entsiklopedicheskiy muzykalnyy slovar [Encyclopedic Music Dictionary]*. Moskva: BSE [in Russian].
- Yudkova, K. V. (2015). Osoblyvosti vyznachennia poniattia «informatsiini tekhnologii» [Features of the definition of "information technology"]. *Informacia i pravo [Information and law]*, 1 (13), 63–67 [in Ukrainian].
- Governance of IT for the organization* (2015). ISO/IEC 38500 (en). Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:38500:ed-2:v1:en>.
- Khussainova, G., Chsherbotayeva, N., Maimakova, L., Argingazinova, G., & Sagatova, A. (2018). Computer Technologies Usage in Higher Music Education System. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 7 (2), 358–365. Retrieved from <http://european-science.com/eojnss/article/view/5432>.
- Merriam-Webster Dictionary* [website]. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/information%20technology>.
- Vega-Martinez, X. C. (2013). *Exploring distance learning experiences of in-service music teachers from Puerto Rico in a master's program*. (D. diss.). Boston University, USA. Retrieved from <https://hdl.handle.net/2144/11075>.
- Wood, S. (2019). *Distance Learning in Singing Education: An Overview of Historical and Modern Approaches and Future Trends*. (D. diss.); Univ. of North Texas, USA. Retrieved from [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1505254/m2/1/high\\_res\\_d/WOOD-DISSERTATION-2019.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1505254/m2/1/high_res_d/WOOD-DISSERTATION-2019.pdf).

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 20.08. 2020



# РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ СХІДНО-СЛОВ'ЯНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ XVII–XVIII СТОЛІТТЯ

**A** Одним із важливих складників процесу сучасної інтеграції України до системи загальноєвропейського мистецького простору постає перегляд застарілих російсько-імперських і пострадянських стереотипів щодо ролі і значення української професійної вокально-хорової освіти у розвитку у розвитку східно-слов'янської музичної культури XVII–XVIII ст. Вирішення вказаної проблеми створює плідні передумови для цілком об'єктивного й аргументованого позиціонування українського професійного музичного мистецтва як потужного креативного чинника, який упродовж століть прямо або опосередковано впливав на формування та еволюцію цілої низки центрально- східно- та південно-слов'янських професійно-музичних парадигм.

**Метою** дослідження є комплексний музикознавчо-культурологічний аналіз суспільно-історичних факторів і тенденцій, які характеризують вплив української професійної вокально-хорової освіти XVII–XVIII ст. на тогочасне східноєвропейське, і зокрема російське, музичне середовище.

**Наукова новизна дослідження** полягає у висвітленні аналізованої проблематики в оригінальному історико-культурологічному ракурсі, а також у з'ясуванні універсального психологічно-мотиваційного алгоритму, що детермінує процес асиміляції музичного досвіду в умовах іншого ментально-етнічного ареалу.

**Методологія дослідження** базується на застосуванні універсальних наукових методів, зокрема: індуктивно-дедуктивного методу, аналізу, компаративного та комплексного історико-культурологічного аналізу, синтезу, методу гіпотетичної реконструкції.

**Висновки.** Педагогічний досвід української професійної вокально-хорової освіти доби Гетьманщини не замикався власне сам на себе, а екстраполювався в площину активних освітянських процесів, які відбувалися як в Україні, так і в різних регіонах Російської імперії XVII–XVIII ст. Цьому сприяв фактор ретрансляції вітчизняних культурних традицій, актуалізований через діяльність вихованців українських навчальних закладів, у тому числі Глухівської школи, Києво-Могилянської академії, Харківського казенного училища тощо.

**Ключові слова:** вокально-хорової освіта; музична культура; Києво-Могилянська академія; Глухівська школа; освітянські традиції; ментально-етнічний ареал; асиміляція

**S** Tylyk Igor, Bakalo Lydmyla. The role of Ukrainian professional vocal and choral education in the development of East Slavic musical culture in XVII–XVIII centuries.

One of the important components of the process of Ukraine's modern integration into the Pan-European art space is the revision of outdated Russian-imperial and post-Soviet stereotypes regarding the role and importance of Ukrainian professional vocal and choral education in the development of music in the former Russian Empire (and its modified model in the concept of Soviet Union) and mentally related regions. The solution of this problem creates fruitful preconditions for a completely objective and reasoned positioning of Ukrainian professional music art as a powerful creative factor, which for centuries directly and/or indirectly influenced the formation and evolution of a number of Central-, Eastern- and South-Slavic professional music paradigms.

**The aim of the study** is a comprehensive musicological and cultural analysis of objective socio-historical factors and trends that characterize the influence of Ukrainian professional vocal and choral education of the XVII - XVIII centuries on the then existing Eastern European and in particular Russian musical environment.

**The scientific novelty** of the research lies in the coverage of the analyzed issues in the original historical and cultural perspective, as well as in identifying of a universal psychological-motivational algorithm, which determines the process of assimilation of musical experience in the context of a different mental-ethnic area.

**The research methodology** is based on the application of universal scientific methods, in particular: inductive-deductive method, analysis, comparative and complex historical and cultural analysis, synthesis, method of hypothetical reconstruction.

**Conclusions.** The pedagogical experience of Ukrainian professional vocal and choral education of the Hetmanate period was not limited to itself, but was extrapolated to active educational processes that took place both in Ukraine and in different regions of the Russian Empire in the XVII-XVIII centuries. This was inspired by the fact of retransmission of national cultural traditions, actualized through the activities of pupils of Ukrainian educational institutions, including Glukhiv School, Kyiv-Mohyla Academy, Kharkiv State School, etc. After graduating, being send to different, sometimes very remote areas of Russian Empire, the vast majority of graduates of the named institutions tried to implement in the best way their professional and educational potential gained in Ukraine. This, in turn, created the preconditions for an active spread of Ukrainian musical and lexical influences in the Great Russian cultural environment. A similar situation can be observed in other East and South Slavic regions, where people from Ukraine worked at different times, showing a mentally inherent Ukrainian tendency to unite around the native language, national ideas and symbols embodied in commonly used artistic and, in particular, musical figurative and lexical associations.

**Key words:** vocal and choral education; musical culture; Kyiv-Mohyla Academy; Hlukhiv school; educational traditions; mental-ethnic area; assimilation

**Тилик Ігор Володимирович**, кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва, Київський національний університет культури і мистецтв, Україна

**Tylyk Igor**, candidate of art history, Senior Lecturer of Department of Musical Arts, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

*E-mail: [tilik1968@ukr.net](mailto:tilik1968@ukr.net)*

**Бакало Людмила Костянтинівна**, провідна концертмейстерка кафедри сценічно-театрального мистецтва, Київський національний університет культури і мистецтв, Україна

**Bakalo Lydmyla**, Leading Concertmaster of the Department of Performing and Theater Arts of Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

*E-mail: [lkbakalo@ukr.net](mailto:lkbakalo@ukr.net)*

**Актуальність проблеми.** Будь-яка національна культура і мистецтво еволюціонують на перетині взаємодії різноманітних культурно-історичних процесів і мистецьких тенденцій, які тією або іншою мірою детермінують магістральний еволюційний вектор розвитку, сприяють кристалізації певних жанрово-стильових і світоглядно-естетичних параметрів. З огляду на це особливий інтерес становлять мистецькі феномени, що формуються в процесі культурного синтезу й асиміляції. У даному контексті необмежену сферу для наукових пошуків відкриває українське музичне мистецтво, яке, розвиваючись одночасно з іншими музичними культурами, активно впливало на їхній розвиток. Необхідність висвітлення одного з аспектів цього впливу, виявленого у площині вітчизняної вокально-хорової освіти XVII–XVIII ст. і визначає актуальність здійсненого авторами дослідження.

**Метою дослідження** є комплексний музикознавчо-культурологічний аналіз об'єктивних суспільно-історичних факторів і тенденцій, котрі характеризують вплив української професійної вокально-хорової освіти XVII–XVIII ст. на тогочасне східноєвропейське, і зокрема російське, музичне середовище.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Як засвідчують праці вітчизняних науковців, зокрема Д. Антоновича [1], В. Біліченко [2], Н. Герасимової-Персидської [4], Т. Гусарчук [5], Я. Ісаєвича [7], Л. Корній [9], І. Кузьмінського [10; 11], О. Лисенко [12], Т. Трегубенко [14], О. Шуміліної [19], магістральний вектор розвитку українського професійного мистецтва прямо або опосередковано вплинув на формування цілої низки слов'янських православних професійно-музичних парадигм, зокрема білоруської, литовської, російської, сербської.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Здійснений авторами статті комплексний музикознавчо-культурологічний аналіз висвітлює аспекти, пов'язані зі специфікою об'єктивних суспільно-історичних процесів, які обумовили значення української професійної вокально-хорової освіти XVII–XVIII ст. як потужного форматора східноєвропейського музично-культурного середовища. У цьому контексті продовжуємо вектор окреслених попередніми дослідженнями пошуків, інспіруючи прагнення доповнити вже існуючий на

сьогодні фактологічно-аналітичний ареал новим оригінальним ракурсом щодо окремих аспектів досліджуваної проблематики

**Викладення основного матеріалу.** Як відомо, еволюція української культури розгорталася впродовж століть на перетині різних етно-культурних ареалів. Простежувані між ними суттєві ментально-світоглядні відмінності, обумовлені принципово несхожим історичним досвідом, а також багатомісним колоніальним розподілом українських земель між кількома імперіями, кожна з яких намагалася утвердити власні стандарти, нав'язати українському етносу синдром колоніальної меншовартісності. Найнаполегливішою і послідовнішою у цьому прагненні була Російська імперія, домінування якої, ініційоване сумнозвісною Переяславською радою, на століття спрогнозувало драматичний перебіг української історії. Ознаки шовіністичної зверхності виразно простежуються на сторінках дореволюційної, а згодом і радянської музичної історіографії, що спиралася на русоцентричні імперські погляди, ґрунтовані на безумовному ствердженні усього російського надіонаціональним «іншорідним». Унаслідок такої свідомо заангажованої проімперської позиції російськими, а згодом, почасти і радянськими дослідниками тривалий час замовчувалися або й узагалі відкидалися факти, які засвідчували величезну роль українських мистецьких, і, зокрема музичних діячів, у розбудові російського культурного середовища. У тих же випадках, коли ці документальні свідчення було неможливо ігнорувати, вони подавалися у свідомо викривленому й спотвореному вигляді, аби читач не міг створити достеменне уявлення про реальний стан речей. Аби, бодай, частково, нівелювати вказану негативну тенденцію спробуємо проаналізувати роль української вокально-хорової професійної освіти для розвитку східнослов'янської музичної культури XVII–XVIII ст.

За різними історичними свідченнями, основи професійної музичної освіти було закладено в Україні ще в княжі часи. У період правління князя Володимира, а згодом Ярослава Мудрого при Десятинній церкві та Софійському соборі у Києві активно функціонували монастирські співоучі школи, навчання у яких здійснювали як греки-каноніки – вихідці з Візантії, так і власні досвідчені співаки-уставщики, а згодом регенти (канонархи) [Антонович; Фіндейзен].

У 1051 р. з Афону до Києва прибувають видатні майстри візантійського співу – доместики [9]. Їхній професійний досвід допоміг св. Антонію, св. Феодосію та їхнім послідовникам сформувати, за зразком візантійських церковних піснеспівів, власний вітчизняний концепт православної практики, ґрунтований уже не на грецьких зразках, а на інтонаційних елементах давньоукраїнського билинного та народно-пісенного мелосу.

Характерно, що цей асиміляційно-трансформаційний процес не обмежувався лише межами вітчизняного культурного ареалу, а поширювався назовні. Зокрема, як зазначає О. Лисенко, між давньоукраїнськими княжими монастирями та іноземними православними осередками, зокрема балканськими (Охридська школа, сербські та хорватські монастирські школи) існували тісні взаємовідносини [12]. Те ж саме можна сказати й про північні терени Київської Русі, і насамперед про Великий Новгород, який, хоча політично і економічно й конкурував із Києвом, утім, попри те багато що переймав зі світських і церковних традицій Київського княжого двору [9; 15].

Принципово новий етап розвитку української музичної освіти пов'язаний у період, так званого, «козацького бароко», коли на хвилі пробудження української національної самосвідомості розпочинається бурхливий розвиток численних шкіл і колегіумів.

Українська важлива й життєво необхідна значущість цього процесу для українського етносу найрельєфніше окреслилася у контексті гострої православно-католицької релігійно-конфесійної конфронтації, активізованої суперечливими наслідками Берестейської унії 1596 р. У цих екстремальних умовах проблема розвитку української національної культури набула першочергового значення, усвідомлюючись тогочасною громадськістю як виключно важливе стратегічне завдання. У процесі його розв'язання вирішальну роль відіграли *братства* – православні громадські об'єднання, мета яких полягала в активній протидії полонізації та покатоличенню шляхом гуртування свідомого українства довкола просвітницького руху [1; 7].

Посилення контрреформації й активізація пов'язаної з нею єзуїтської освітянської ідеологічної та культурної експансії згодом змусили православну громадськість скорегувати розвиток братського руху в бік подальшого вдосконалення навчального процесу за зразком кращих тогочасних католицьких університетів і академій [17]. Практичне вирішення цього завдання передбачало створення якісно нової європеїзованої культурної парадигми, здатної узгодити традиційні засади національного світовідчуття з естетичними та релігійно-філософськими запитамі стрімко змінюваного світу і, водночас, забезпечити збереження культурно-історичної спадкоємності на тогочасному етапі суспільної еволюції.

Це стало можливим завдяки створенню знаменитої Києво-Могилянської академії. Виникнувши у 1632 р. у

результаті об'єднання Києво-Печерської Лаврської школи П. Могили та православного колегіуму Київського Богоявленського братства, вона згодом стала не лише потужним осередком вищої освіти, але й, фактично, першим закладом такого типу в усій Східній Європі [7; 17]. Саме завдяки активній діяльності Києво-Могилянської академії та численних православних колегіумів, досвід братських шкіл був оптимально переосмислений у часи Гетьманщини, коли українська культура переживала процес болісної примусової інтеграції в систему естетичних запитів московського, а згодом великоросійського культурного середовища. Як відомо, він активно супроводжувався репресивно-колонізаторськими утисками царської влади (заборона українського книгодрукування, запровадження російської мови в державних та освітянських установах, масове закриття полкових козацьких шкіл для селянських дітей), а також примусовим «перекачуванням» культурно-освітянських кадрів з України до Москви, С.-Петербургу та інших регіонів Російської імперії [9].

Усупереч, здавалося б, вочевидь, негативним, а на думку деяких істориків, катастрофічним наслідком цього процесу для України, і зокрема її культури, – його, як не парадоксально, можна сприймати й у діаметрально протилежному ракурсі, трактуючи як прояв тривалої й послідовної української культурно-освітянської експансії на всіх рівнях тогочасного російського суспільства.

І справді, – величезна кількість українських високоосвічених фахівців з різних галузей знань, починаючи від богослов'я і філософії і закінчуючи інженерною справою і медициною впродовж кількох десятиліть буквально «наводнили» всі сфери російського життя. Цей факт одноставно підтверджують майже всі історики, у тому числі й російські. За враженням сучасників, будь-де, де в тогочасній Росії жевріла іскра освітянського і культурного життя, її горіння підтримували наші співвітчизники, які бодай у думках і почуттях, ні на мить не втрачали духовний і ментальний зв'язок із рідною Україною [1].

Окреслені спостереження з повним правом можна віднести й до аспектів, пов'язаних з музично-освітнім процесом, значною мірою зорієнтованим у XVII–XVIII ст. на задоволення потреб Імперської метрополії. Найвиразніше це простежується на прикладі діяльності славнозвісної Глухівської школи. Утім, перш ніж перейти до розгляду аспектів, пов'язаних з її педагогічною специфікою, окреслимо спочатку особливості музичної практики, пов'язані з діяльністю вже неодноразово згадуваної Києво-Могилянської академії, тим більше, що, як уже зазначалося, значна кількість її випускників згодом опосередковано долучилися до розвитку східноєвропейського, зокрема російського, мистецького і, в тому числі музичного середовища. Тож, звернімося до фактів. Як свідчать дослідники [7; 10], хоча викладання музики аж до кінця XVIII ст. не було виокремлене в спеціальну дисципліну, академічне життя була прой-

няте різноманітними формами музичної практики. Поряд з офіційно підтримуваним керівництвом Академії партесно-хоровим виконавством і діяльністю академічного оркестру, існував, цілий пласт демократичного музичного побуту, пов'язаного з дозвіллям студентства, представлений найрізноманітнішими видами музикування, що репрезентували художні смаки і мистецькі традиції, притаманні різним регіонам. Так, зокрема, існують свідчення, ще на своїх вечірках студенти залюбки виконували, народні пісні, грали на різних музичних інструментах (гусях, скрипці, флейті), імпровізували і komponували канти та партесні композиції. [3, с. 317]. Це й не дивно, адже, як у свій час слушно зазначав П. Козицький, до Академії «...з'їздилися вершки інтелігентної молоді тих часів... Масовий вплив обдарованої молоді... спричинявся до невпинного припливу співаків, що приносили із собою до Києва музично-співацькі традиції, притаманні тільки їхнім місцевостям. Академічний хор об'єднував різнорідних співаків і правив за те горно, що в ньому принесені співацькі традиції, підпадаючи під взаємний вплив, перетворювалися в якесь нове, відмінне від тих елементів, що його склали, ціле» [8, с. 56]. У цьому контексті доречно нагадати, що співочо-хорова практика в Києво-Могилянській академії ґрунтувалася на гнучкій і розгалуженій інфраструктурі цілої низки вокально-ансамблевих і хорових осередків [8; 9]. Базуючись на взаємодії двох автономних платформ (студентсько-бурсацької та монастирської), ця складна хорова інфраструктура, у разі необхідності, розпадалася на декілька ланок, існування яких було тісно пов'язане з актуальними потребами академічного життя. Тож, хоча об'єднаний склад великого академічного хору іноді сягав справді вражаючих розмірів (близько 300 осіб), – у повсякденній академічній практиці, здебільшого, функціонувала система невеликих курсових хорів, склад яких, як правило, не був сталим, адже студенти, котрі брали участь в одному хорі, нерідко співали і в інших, наприклад, Братському (монастирському) [8; 10]. Як автономна організаційна структура, до складу великого академічного хору входив хор студентської конгрегаційної церкви, який був елітарним осередком ансамблево-хорового середовища Києво-Могилянської академії, відзначаючись, за свідченнями сучасників найвищим художньо-мистецьким рівнем Поряд із цим, існувала також розгалужена система парафіяльних клиросних хорів, які діяли при численних киево-подільських церквах (Іллінській, Миколаївській, Покровській, Борисо-Глібській, св. Духівській, Хрестовоздвиженській, Спаській тощо) [8].

Зважаючи на те, що, як уже зазначалося, співу як окремого навчального предмету аж до XIX ст. в Академії не існувало, є підстави стверджувати, що згадана церковно-хорова інфраструктура і була тим практичним підґрунтям, на основі якого бурсаки і студенти отримували початкові музичні знання і навички, розвиваючи і шліфуючи їх у процесі постійного застосування.

Виходячи з наведеного, було б цілком виправдано вбачати у багатогранному музичному побуті Києво-Могилянської академії стихійний осередок українського культурного середовища, в якому (як до певної міри, і в інших формах тогочасного виконавської практики), на думку дослідників [19], неперервно відбувався процес переакцентування і переосмислення музичних реалій доби і, водночас, кристалізація нових форм музичного вислову, відповідних актуальним запитам часу. З огляду на це, цілком слушним видаються твердження музикознавців, і зокрема І. Кузьмінського [11, с. 7] щодо особистої ролі П. Могили в активному поширенні у Києво-Печерській лаврі, а згодом і в Києво-Могилянській академії нового типу багатоголосся західноєвропейського зразка, яке згодом набуло наукового визначення «партесний спів». Як зазначає у цьому контексті Т. Трегубенко, «...Діячі Києво-Печерської лаври, починаючи від архімандрита Петра Могили, були ініціаторами тривалого процесу реформування церковного співу, істотним наслідком якого стало формування на початку XVII ст. якісно нового жанрово-стильового феномену, що отримав у музикознавстві назву «києво-печерський розспів» [14, с. 9].

Значення окресленого жанрово-стильового трансформаційного процесу для розвитку української музичної культури XVII–XVIII ст. важко недооцінити. Адже, саме завдяки йому сформувалося те інтонаційно-лексичне і ладогармонічне підґрунтя, на якому, як зазначають дослідники [5; 9], згодом, більш як через століття, розвинувся напрочуд самобутній талант геніального українського композитора (і, до речі, одного з найкращих вихованців Києво-Могилянської академії) Артемія Веделя (1767–1808), а також окреслилися грані творчої індивідуальності його старших сучасників – видатних корифеїв Максима Березовського (1745–1777) і Дмитра Бортнянського (1751–1825).

З огляду на викладені спостереження, аж ніяк не можна оминати увагою фактор постійного збагачення Києво-Могилянської академічної практики новітнім, як для тієї епохи, музично-теоретичним і педагогічним досвідом, акумульованим, передовсім, у різноманітних посібниках, і насамперед, у знаменитому музичному трактаті М. Дилецького «Грамматика П'їня мусикийского». На думку багатьох науковців, зокрема, Н. Герасимової-Персидської [4], Л. Корній [9], О. Шуміліної [19], цей видатний твір став не лише визначною пам'яткою свого часу, але й заклав міцний професійний фундамент наступного етапу розвитку музичного мистецтва, спрогнозувавши на декілька десятиліть уперед розвиток музичної практики, фактично, в православно-слов'янських регіонах центральної, східної та південно-балканської Європи. Це й не дивно, адже, як відомо, трактат М. Дилецького, поширений у декількох авторських редакціях: Віленській (1676), Смоленській (1677), Московській (1679), Петербурзькій (1723), згодом набув небаченої популярності, розповсюджуючись у численних рукописних списках [4]. Цьому неабияк сприяла та об-



ставина, що М. Дилецькому, завдяки його непересічним композиторським, музично-теоретичним і педагогічним здібностям пощастило досягти у цьому трактаті оптимального балансу між теорією, практикою та нагальними питаннями тогочасної музичної освіти. До того ж, інформація, вміщена Дилецьким у «Мусікійській граматиці» була напрочуд актуальною, адекватно віддзеркалюючи найновітніші на той час західноєвропейські музично-професійні тенденції [9].

Водночас, треба враховувати, що жваве зацікавлення трактатом Дилецького могло відбутися лише за умови достатнього попиту на праці такого типу, а це у свою чергу переконливо засвідчує наявність як у тогочасній Україні, так і поза її межами значної кількості достатньо професійних музикантів, які зрештою, і формували музично-фахову інфраструктуру тогочасного культурного життя.

З огляду на це, стає очевидним, що визначальну роль у процесі поширення музично-теоретичних знань і практичних навиків вокально-хорового виконавства, відігравали вже згадувані численні братські школи, які впродовж століття здійснювали важливу функцію універсальних освітянських ретрансляторів у різних прошарках тогочасного українського суспільства.

Першим із таких освітянських осередків науковці аргументовано вважають Ставропігійську Братську школу у Львові, яка виникла у 1587 р. при церкві Успіння Пресвятої Богородиці [7; 9]. У її статуті, серед інших декларованих освітянських позицій, було чітко окреслено необхідність навчання школярів хоровому мистецтву, або як тоді казали, «спеванью» [8; 18].

Згодом за зразком Львівської братської школи виникли й інші навчальні заклади школи, які поступово сформували цілу музично-освітянську інфраструктуру, що охоплювала як західні регіони, так і центрально-правобережну й лівобережно-слобідську Україну [7].

Поряд із братськими школами, починаючи з кінця XVII ст., широкого розповсюдження набули школи при численних православних церквах. Навчання в них було пов'язане з конкретними виконавськими вимогами церковно-богослужбового вжитку, тож півчі на практиці засвоювали навчальний матеріал, ознайомлюючись, водночас, з окремими теоретичними аспектами. Окрім Києва і Львова, як головних осередків національного освітянського руху, такі школи існували, фактично, майже в усіх полкових містах і містечках тогочасної України. Зокрема, у Рогатині, Перемишлі, Галичі, Вінниці, Кам'янець-Подільському, Чернігові, Новгороді-Сіверському, Путивлі, Кролевці, Стародубові, Чигирині (гетьманській столиці, починаючи від Богдана Хмельницького і згодом: впродовж 1648–1668 рр.), Каневі, Умані, Білій Церкві, Брацлаві, Переяславі, Ніжині, Прилуках, Миргороді, Полтаві [7; 16].

Збереглися дані і про діяльність аналогічних шкіл у Глухові, який був спочатку одним із звичайних полкових містечок, а згодом, – у часи правління останнього мало-

російського гетьмана Кирила Разумовського набув поважного статусу офіційної гетьманської резиденції, – де-факто, столиці тогочасної України.

На початку третього десятиліття XVIII ст. Глухів, як гетьманська столиця, стає головним містом в Україні, а також найвизначнішим адміністративним осередком, куди звозилися звідусіль відібрані для С.-Петербурзької Імператорської придворної співочої капели півчі з метою їхнього навчання в спеціальному музичному закладі [2]. З огляду на це треба враховувати ту обставину, що українське професійне мистецтво після Переяславської ради, й особливо з часів правління Петра I, мимоволі змушене було орієнтуватися на запити Російської імперії, а точніше придворно-аристократичні смаки Москви, а згодом С.-Петербургу та інших великих міст тогочасної Росії [16, с. 324].

Як наслідок, досить швидко сформувався значний попит на професійні музичні кадри, які б, окрім різнобічних фахових знань, володіли б визначними вокальними навиками, вмінням керувати різними вокально-хоровими та інструментальними ансамблями, світськими та церковними хорами. Не менш важливим також вважалося також володіння прийомами гри на різних музичних інструментах, у тому числі клавирі, мандоліні, лютні й бандурі, інтерес до якої, як засвідчують різні історіографи зберігався в російському придворному середовищі фактично протягом усього XVIII ст. [9; 13].

Ураховуючи те, що численні колегіуми й навіть Києво-Могилянська академія все ж не були суто музичними освітянськими закладами, чи не найвагомішу роль у задоволенні попиту на такі професійні кадри протягом десятиліть (30–50-х рр. XVIII ст.) відігравала славнозвісна Глухівська школа, – професійна колицка цілої плеяди видатних музикантів і композиторів, у тому числі й таких геніальних як М. Березовський і Д. Бортнянський [2].

Рішення щодо відкриття Глухівської школи було остаточно узгоджено офіційною постановою («Екстрактом») Генеральної військової канцелярії від 23 грудня 1738 р. У ньому йдеться про те, що за наказом з Іноземної колегії від 24 серпня 1730 р. «...велено в Глухове учредить школу и определить мастеров для отправления в дом Ея императорского Величества (на той час правлячої цариці Анни Іоанівни – І. Т.; Л. Б.), при которой школе також надлежат быть бандуристы и гуслисты» [6, с. 171; 18 (1)].

Відкриття такої спеціалізованої, фактично, Вищої Музичної Школи, було організаційно прогнозоване і практично підготоване всією постановкою співочої й освітньої справи в Глухові до 1730 р. Безпосереднє відношення до цієї події мали традиції навчання співу в Михайлівській школі, а також в іншій, – розташованій у самому центрі міста біля церкви св. Миколи Мірлікійського Чудотворця, про що свідчить спеціальна позначка під № 56 на карті гетьманської столиці 1750 р. [6; 13]. Саме ця, найвідоміша поміж інших церковно-музичних глухівських шкіл, на думку

більшості дослідників, і стала згодом головним осередком професійного музичного виховання.

Надійна й довговічна кам'яна будівля школи, її розташування у самісінькому центрі міста (поряд із Свято-Троїцьким собором), і щонайважливіше, – зовсім недалеко від гетьманських канцелярських приміщень – усе це в сукупності створювало зручні, якщо не ідеальні, умови для заснування саме там музичного закладу нового типу. Водночас призначені гетьманом чиновники міського магістрату мали змогу постійно здійснювати контроль за діяльністю Школи, починаючи від наборів і різноманітних господарських справ, і закінчуючи навчальним процесом і відрядженням вихованців у Петербург [6, с. 172].

Виходячи з того, що в низці офіційних документів середини XVIII ст. Глухівська школа іменується як «Школа пенія и инструментальной музыки», цілком логічним було б припустити, що навчання в ній обмежувалося суто музичними аспектами. Утім, виявляється, що це не зовсім так, адже у рапорті адресованому до «Імперської Канцелярії з питань управління Малоросією», датованому листопадом 1738 р., згадується наказ тогочасного «правителя Малоросії» А. Румянцева, у якому чітко зазначено: хлопчиків, які перебували у Глухівській школі, потрібно було «...навчати співати, грати й танцювати» [6, с. 173; 18]. Це, мимоволі, наводить на думку, що, хоча основний акцент фундатори Школи робили на підготовці півчих, вона (за її початковим офіційним призначенням) мала здійснювати функцію спеціального навчального закладу з вивчення музики й хореографії. Вказана обставина дає неабиякі підстави трактувати Глухівську школу одним із найперших зразків школи мистецтв, – чи не єдиною на той час в усій Російській імперії.

Попри те, що діяльність глухівської школи в 40–50-і рр. XVIII ст., фактично, майже не висвітлена у документах того часу, все ж маємо неабиякі підстави припускати, що, ледь-ледь окреслений синтез мистецтв, намічений ще в 30-х рр. так і не одержав подальшого розвитку в навчальній практиці Школи. Однією з причин того, що все навчання звелось до отримання гарних навиків із хорового співу, була насамперед концентрація уваги на підготовці півчих до Імператорської придворної капели.

З огляду на це не можна проминути увагою неабиякі складнощі, що, починаючи з 40-х рр. XVIII ст. намітилися у процесі координування дій між Санкт-Петербурзьким двором і глухівською гетьманською Генеральною канцелярією. Зокрема, чимало труднощів виникало у вирішенні низки питань, пов'язаних із різними площинами педагогічної діяльності, а саме: набору учнів (кількість, якість голосів, початковий рівень знань набраних учнів); нагальних проблем процесу навчання (забезпечення професійними педагогічними кадрами навчальними матеріалами, музичними інструментами, шкільним приладдям); матеріального утримування Школи (фінансування викладацького й учнівського штату, забезпечення різними побутовими виробами та промисловими товарами тощо); від-

ряджання півчих у Петербург (забезпечення транспортом, одягом тощо) [6].

Як впливає із зазначеного переліку, практичне розв'язання проблем, пов'язаних із аспектами вдосконалення організації навчального процесу, вимагало чималих зусиль як із боку С.-Петербурга, так і з боку Глухова. Однак останнє слово все ж залишилося за самим всесильним замовником – Російським Імператорським Двором.

Із 1740 р. до Петербургу було перенесено функції інструментального навчання, а згодом імператрицею Анною Іоанівною було видано указ щодо створення при Імператорському дворі окремої автономної навчальної структури з двадцяти досвідчених малолітніх «малоросійських півчих», яких періодично мали залучати до різних форм вокально-хорової чи інструментальної практики, пов'язаної з діяльністю Придворної співочої капели. Основна задача в підготовці півчих у цій навчальній структурі, полягала в оволодінні ними хорової виконавської майстерності. Учителі зобов'язані були займатися зі своїми учнями зі старанням і піклуванням, використовуючи при цьому всі свої знання і власний співочий досвід [13].

Як колись раніше в Глухівській школі, досвідчені малі півчі займалися питаннями набору голосів, так згодом у Петербурзькій капелі практикувалося навчання хлопчиків їхніми однолітками, що мали вже достатню для того спеціальну підготовку [6; 16]. Усе це, в цілому дозволяє говорити про те, що основна робота із професійної підготовки півчих у капелю в 40-і рр. поступово перемістилася з Глухова до С.-Петербурга. Глухів же ще довгий час, аж до середини 70-х рр. XVIII ст., залишався своєрідним «пересильним пунктом», куди з різних кінців України звозилися набрані голоси. Там вони ще раз перевірялися і потім відправлялися до капели. Як засвідчує дана інформація, починаючи з 50-х рр. XVIII ст. Глухівська школа забезпечувала лише повторний огляд уже відібраних голосів і, окрім того, здійснювала адміністративно-організаційні функції, пов'язані з відрядженням півчих до двору, одержавши характерну й досить красномовну назву – «певческая квартира». [13]. Згодом, коли в Україні центрами набору півчих стали Новгород-Сіверський, Київ, Харків та інші міста, сфера обов'язків по підготовці учнів для Петербурзької Придворної капели в Глухові ще більше звузилася, а наприкінці XVIII ст. і зовсім знівельовалася.

**Висновки.** Узагальнюючи викладені спостереження, вважаємо за необхідне наголосити, що педагогічний досвід української професійної вокально-хорової освіти доби Гетьманщини, хоча й був органічно пов'язаним зі специфікою автентичної української культури, однак не замикався власне на собі, а екстраполювався, водночас, в площину активних освітанських процесів, котрі відбувалися як в Україні, так і в різних регіонах Російської імперії XVII–XVIII ст. У цьому контексті Глухівська школа, Києво-Могилянська академія, поряд із численними колегумами, зокрема Полтавським, Чернігівським, Переяславським,

Харківським, здійснювали роль потужних освітянських форматорів східно-європейської, у тому числі російської професійно-музичної парадигми, створюваної фахово-освіченими музикантами (переважно українцями) на основі їхнього власного освітянського та інтонаційно-слухового досвіду. Це й не дивно, адже кожен із вихованців будь-якого з численних українських освітніх закладів, що отримав під час навчання, певний набір знань і навиків, пов'язаних із музичним, і, зокрема вокально-хоровим виконавством, потрапляючи на службу до різних, у тому числі й віддалених куточків Російської імперії, прагнув зберегти зв'язок з Україною через відомі з дитинства музичні образи й асоціації, свідомо культивуючи і поширюючи їх на новому культурному ґрунті. Вони в свою чергу, будучи асимільованими в площині нового інтонаційно-мелодичного середовища, ставали певним взірцем для наслідування, застосовуючись у різних площинах освітянської практики.

### Список використаних джерел

1. Антонович Д. Українська музика. *Українська культура* : лекції за ред. Дмитра Антоновича. Київ : Либідь, 1993. С. 404–442.
2. Біліченко В. Стан та розвиток музичної освіти на Сіверщині за доби Гетьманщини. *Сіверщина в історії України*. Київ ; Глухів, 2015. Вип. 8. С. 144–148.
3. Вишне夫斯基 Д. Из быта студентов Киевской академии. *Киевская старина*. 1896. Март. С. 315–319.
4. Герасимова-Персидская Н. Русская музыка XVII века: Встреча двух эпох. Москва : Музыка, 1997. 98 с.
5. Гусарчук Т. Артемій Ведель: Постать митця у контексті епох. Ніжин : Вид-во П. Лисенко, 2017. 735 с.
6. Ефименко П. Школа для обучения певчих, назначавшихся ко Двору. *Киевская старина*. 1883. Т. VI. С. 169–173.
7. Ісаєвич Я. Державність і культурні традиції в XVII–XVIII ст. *Культура українського народу* / В. М. Русанівський, Г. Д. Вервес, М. В. Гончаренко [та ін.]. Київ : Либідь, 1994. С. 94–130.
8. Козицький П. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. Київ : Музична Україна, 1971. 148 с.
9. Корній Л. Історія української музики : у 2 ч. Нью-Йорк ; Київ ; Харків : Вид. М. П. Коць, 1998. Ч. 2. 339 с.
10. Кузьмінський І. Музична культура й освіта у Києво-Могилянській академії. *Київська академія*. 2018. Вип. 15. С. 11–60.
11. Кузьмінський І. Реформа церковного співу митрополита Петра Могили. *Українська музика*. 2018. № 2 (28). С. 5–11.
12. Лисенко О. Формування системи давньоукраїнського професійного музичного мистецтва. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського* / [редупор. М. М. Скорик]. Київ, 2010. Вип. 85: Духовна культура України: традиції та сучасність. С. 81–107.
13. Майбурова К. Глухівська школа півчих XVIII ст. та її роль у розвитку музичного професіоналізму на Україні та в Росії. *Українське музикознавство*. 1971. № 6. С. 123–131.
14. Трегубенко Т. Українські церковні музичні осередки кінця XVI – XVIII ст.: особливості формування та діяльності : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 2019. 20 с.
15. Финдейзен Н. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века. Москва ; Ленинград : Госиздат, 1929. Т. 2. 567 с.
16. Харлампович К. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь. Казань, 1914. Т. 1. 375 с.
17. Хижняк З. Києво-Могилянська академія. Київ : Вища школа, 1988. 268 с.
18. Центральний державний історичний архів України. (1) Ф. 129, оп. 1, д. 65 а, лл. 1–8 об.; (2) Ф. 51, оп. 3, д. 6718.
19. Шуміліна О. А. Перехідні процеси в українській партесній музиці середини XVIII століття (за матеріалами Київської колекції рукописних пам'яток) : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03. Київ, 2004. 19 с.

### References

1. Antonovych, D. (1993). *Ukrainska muzyka* [Ukrainian music]. In D. Antonovych (Ed.), *Ukrainska kultura* [Ukrainian culture]: leksii (pp. 404–442). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Bilishenko, V. (2015). Stan ta rozvytok muzytchnoi osvity na Siverschyni za doby Hetmanschyny [Conditions and development of musical education in the region of Siverschyna during the Hetmanship]. *Siverschyna v istorii Ukrainy* [Severshchyna in the history of Ukraine] (ls. 8, pp. 144–148). Kyiv; Glukhiv [in Ukrainian].
3. Vyshnevsky, D. (1896). Iz byta studentov Kievsko y akademii [From the life of students of the Kyiv Academy]. *Kievskaya starina* [Kyiv antiquity], march, pp. 315–319 [in Russian].
4. Gerasimova-Persidskaya, N. (1997). *Russkaya muzyka XVII veka: Vstrecha dvuh epoch* [Russian music of the seventeenth century: Meeting of two epochs]. Moskva: Muzyka [in Russian].
5. Husarchuk, T. (2017). *Artemii Vedel. Postat myttsia u konteksti epokh* [The figure of the artist in the context of epochs]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
6. Jefimenko, P. (1883). Schkola dlja obuchenija pevchih, naznachavshyhysja ko Dvoru [School for training singers assigned to the Court]. *Kievskaya starina* [Kiev antiquity], T. VI, p. 169 [in Russian].
7. Isayevich, Ya. (1994). Derzhavnist i kulturni traditsii v XVII–XVIII st. [Statehood and cultural traditions in the seventeenth and eighteenth centuries]. In V. M. Rusanivsky, G. D. Verves, & M. V. Goncharenko et al, *Kultura ukrajynskogo narodu* [Culture of the Ukrainian nation] (pp. 94–130). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Kozytzki, P. (1971). *Spiv i muzyka v Kyivskii akademii za 300 rokov yji isnuvannia* [Singing and music at the Kyiv Academy during its 300 years history]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
9. Korni, L. (1998). *Istoria ukrajinskoi muzyky* [History of Ukrainian music]. Neu-York; Kyiv; Kharkiv: Vyd. P. Kotz [in Ukrainian].
10. Kuzminskyi, I. (2018). Muzytscna kultura i osvita u Kyevo-Mohylanski akademii [Music culture and education in Kyiv-Mohyla Academy]. *Kyivska Akademia* [Kyiv Academy], 15, 11–60 [in Ukrainian].
11. Kuzminskyi, I. (2018). Reforma tserkovnoho spivu mytropolyta Petra Mohyly u Kyievi [Reform of the church singing of Metropolitan Petro Mohyla in Kyiv]. *Ukrainska muzyka* [Ukrainian music], 2 (28), 5–11 [in Ukrainian].
12. Lysenko, O. (2010). Formuvannya systemy davnoukrayynskogo profesiinogo muzychnogo mystetstva [Formation of the system of ancient Ukrainian professional musical art]. In M. Skoryk (Ed.), *Naukovyj visnyk NMAU im. P. I. Чайковського* [Scientific Bulletin of NMAU. P. I. Tchaikovsky] (No 85: Dukhovna kultura Ukrainy: traditsii ta suchasnist, pp. 81–107). Kyiv [in Ukrainian].
13. Maiburova, K. (1971). Hlukhivska shkola pivchikh XVIII st. ta yji rol u rozvytku muzychnoho profesionalizmu na Ukraini ta v Rosii [Glukhiv school of singers of the XVIII century. and its role in the development of musical professionalism in Ukraine and Russia]. *Ukrainske muzykoznavstvo* [Ukrainian musicology], 6, 123–131 [in Ukrainian].
14. Tregubenko, T. (2019). *Ukrainski tserkovni muzytscni osередky kintsia XVI – XVIII st.: osoblyvosti formuvannya ta dialnosti* [Ukrainian sacral music centers of the end XVI – XVIII cent.: peculiarities of formation and activity]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
15. Findeisen, N. (1929). *Ocherki po istorii muzyki v Rossii s drevneyshykh vremen do kantsa XVIII veka* [Essays on the history of music in Russia from ancient times to the end of the eighteenth century] (Vol. 2). Moskva; Leningrad: Gosizdat [in Russian].
16. Kharlampovytsh, K. (1914). *Malorossiiskoe vlianie na velikoruskuuiu tserkovnuuiu zhizn* [Little Russian influence on Great Russian church life] (Vol. 1). Kazan [in Russian].
17. Hyzhnyak, Z. (1988). *Kievo-Mogilyanskaya akademiya* [Kyiv-Mohyla Academy]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
18. *Tsentrалnyi derzhavnii istorychnyi arhiv Ukrainy* [Central State Historical Archive of Ukraine]. (1) F. 129, op. 1, d. 65 a, L. 1–8 ob.; (2) F. 51, op. 3, d. 6718 [in Ukrainian].
19. Shumilina, O. A. (2004). *Perekhidni protsesy v ukrajinskii partesnii muzytsi seredyny XVIII stolittia (za materialamy Kyivskoi koleksii rukopysnykh pamiatok)* [Transitional processes in Ukrainian party music of the middle of the XVIII century (according to the materials of the Kyiv collection of manuscripts)]. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 05.08. 2020



# ДУХОВІ ІНСТРУМЕНТИ У МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА 20–30-х РОКІВ ХVIII СТОЛІТТЯ

(за матеріалами газети «Санкт-Петербурзькі відомості»)

- A** Вивчаються духові інструменти у музичній культурі Санкт-Петербурга ХVIII століття. До розгляду взято початковий етап існування міста – 1720–1730-ті рр. У той час місто, офіційно засноване у 1703 році, вже мало статус столиці Російської імперії, однак його будівництво ще тривало. Це позначилося на стані виконавської культури, із поступовим переходом від військово-церемоніальної до світської двірцево-концертної музики. Огляд розвитку духових інструментів зроблено за матеріалами газети «Санкт-Петербурзькі відомості». Цитуються і коментуються описи святкових і траурних церемоній, у яких брали участь духові та ударні інструменти. Надаються описи камерних придворних концертів. Подаються і коментуються прізвища придворних музикантів-духовиків, що вказувалися у тогочасних списках (реєстри 1731 та 1736 рр.).

**Ключові слова:** музична культура Санкт-Петербурга; ХVIII століття; духові інструменти; церемоніал; гофмузика; світська інструментальна музика

- S** *Horbal Yaroslav. Wind instruments in the musical culture of St. Petersburg in the 1720s and 1730s (based on the materials of the St. Petersburg Gazette newspaper).*

*The article studies wind instruments in the musical culture of St. Petersburg. The initial stage of the city's existence was taken into consideration – the 1720s and 1730s. At that time, the city, officially founded in 1703, already had the status of the capital of the Russian Empire, but its construction was still ongoing. This affected the state of performing culture, with a gradual transition from military ceremonial to secular palace and concert music.*

*This transition is clearly evident in the 1720s and 1730s. This is due to a change in the preferences of Russian emperors. Peter I, who was on the throne until 1727, preferred military affairs, so during his reign military-musical ceremony was more developed. Anna Ioanovna (1730–1740) preferred palace entertainment, so during her tenure on the throne began the development of secular court music. Wind instruments from military chapels partly passed into secular music, partly into the music of court ceremonies (so-called «hoff-music»), which was largely close to military music.*

*An overview of the development of wind instruments in the musical culture of St. Petersburg is based on the materials of the newspaper «St. Petersburg Gazette», which was published in 1728. Descriptions of festive and mourning ceremonies in which wind and percussion instruments took part are quoted and commented on. Descriptions of chamber court concerts are provided. The names of court musicians-wind instruments, which were indicated in the lists of court musicians of that time, in the registers of 1731 and 1736, in particular, are given and commented.*

*The study of wind instruments in the musical culture of St. Petersburg in the 1720s and 1730s showed their important role in the life of the city, in military and court ceremonies and in the formation of the tradition of secular music making.*

**Key words:** musical culture of St. Petersburg; XVIII century; wind instruments; ceremonial; hoff-music; secular instrumental music

**Горбаль Ярослав Миколайович**, професор кафедри музичного мистецтва, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, заслужений діяч мистецтв України, Україна

**Horbal Yaroslav**, Professor of the Department of Musical Arts, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Honored Art Worker of Ukraine, Ukraine

*E-mail:* [yaroslavgorbal@gmail.com](mailto:yaroslavgorbal@gmail.com)

**Актуальність проблеми.** Будівництво Санкт-Петербурга розпочалося у 1703 році заснуванням на одному з островів Фінської затоки укріпленої фортеці і собору на честь святих Петра і Павла. Нове місто невдовзі стало столицею Московського царства, а з 1721 року – Російської імперії. Перебування у Петербурзі перших осіб держави, перенесення імператорського двору вимагало розвитку інфраструктури та організації придворного побуту. Велике значення надавалося розвитку придворної музичної культури, що у ХVIII столітті відбувалося за європейським зразком. Театральні вистави, музичні концерти у

палацах і просто неба, де виконувалися твори італійських і німецьких композиторів, вимагали певних виконавських складів та участі професійно підготовлених музикантів. До складу інструментальних капел входили духові інструменти, тому до Санкт-Петербурга запрошувалися музиканти-духовики – флейтисти, гобоїсти, фаготисти, валторністи. Документальні джерела того періоду надають можливість встановити кількісний склад музикантів духової групи і дізнатися про деякі прізвища цих виконавців.

На початках будівництва міста, у розпал російсько-шведської війни 1700–1721 років, у місті перебували військові

полки, до складу яких входили військові музиканти – трубачі і літавристи. Окремі свідчення про духові інструменти та їхнє поширення у придворній музичній культурі, у військових полках і міському побуті, а також про виконавців-духовиків трапляються на сторінках тогочасної петербурзької преси.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питання про значення духових інструментів у музичній культурі новоствореної столиці Російської імперії, в офіційних церемоніалах і придворному житті в існуючих наукових працях спеціально не порушувалися, тому ця проблема дотепер є фактично недослідженою. Автори праць дотичної проблематики торкалися ширшого контексту, наприклад, вивчення придворного музичного побуту, придворних церемоній і театрално-видовищного життя російської столиці та російського імператорського двору у XVIII столітті [1; 6] та за часів окремих імператорів, зокрема Анни Іоанівни (1730–1740) [8; 9], у яких поодинокі відомості про духові інструменти губляться на тлі широкого загального огляду культурних подій; дослідження придворного оркестру XVIII століття [2] та його музикантів [7], серед яких були не тільки виконавці на духових інструментах, тощо. У публікаціях авторів XVIII століття про тогочасне музичне життя у столиці Російської імперії і про придворний музичний побут (Я. Штелін), про духові інструменти та виконавців-духовиків також йдеться вельми побіжно [12].

Отже, питання про роль та значення духових інструментів у музичній культурі Санкт-Петербурга на початках існування цього міста залишається недостатньо вивченим і потребує додаткової уваги. Головним джерелом інформації обрано тогочасну періодичну пресу, у якій висвітлювалися різноманітні події культурного життя [3].

**Метою статті** є огляд випусків газети «Санкт-Петербурзькі відомості» за 20–30-ті роки XVIII століття та виявлення у них записів, пов'язаних із духовими музичними інструментами й виконавцями-духовиками для встановлення ролі і значення цих інструментів у музичній культурі столиці Російської імперії вказаного часу.

**Викладення основного матеріалу.** Газету «Санкт-Петербурзькі відомості» почали видавати у Петербурзі у 1728 році. Видавником стала щойно заснована Російська Академія наук (1724), редактором був призначений президент Академії наук Герард Фрідріх Міллер. Газета виходила двічі на тиждень, російською та німецькою мовами; німецькомовна версія мала назву «St. Petersburgische Zeitung» і розміщала ті самі матеріали у розширеній або скороченій редакції. Газета «Санкт-Петербурзькі відомості» стала наступницею газети «Відомості», що поперемінно виходила у Москві та Санкт-Петербурзі протягом 1702–1727 років. До 1742 року вона мала «Примітки», у який публікувалися матеріали, що не ввійшли у випуски газети. Пізніше стали окремо видавати збірники з найцікавішими статтями [11].

Майже до кінця XVIII століття газета «Санкт-Петербурзькі відомості» була чи не єдиним періодичним виданням сто-

лиці Російської імперії, а надалі, з появою інших газет, не втратила свого авторитету і популярності. Серед публікацій траплялися статті про музику і музикантів, повідомлення про концерти і музичні уроки, пропозиції купівлі й продажу музичних інструментів тощо. Із цих повідомлень можна сформулювати уяву про музичну культуру Санкт-Петербурга XVIII століття, зокрема – про духові інструменти та музикантів-духовиків. І ті, й інші пригадуються доволі часто і в різних контекстах.

Перші згадки духових інструментів трапляються вже у примірниках газети за 1728 рік. Усі вони містяться у повідомленнях немусичного характеру і пов'язані із військовими подіями або ритуальним церемоніалом. Так, у № 40 від 18 травня (тут і далі дати вказано за юліанським календарем (т. зв. «старим стилем») розміщена реляція про перемогу російської армії у черговій битві російської-персидської війни 1726–1728 років. Вказано, зокрема, про трофеї російського війська: разом зі зброєю було взято «литавр медных болших пары 2, труб медных болших 2, малых 3 (тут і далі збережено орфографію джерела)» [5, с. 10]. У той час литаври із трубами були інструментами т. зв. «гвардійської музики», тобто гвардійських полків, які використовувалися для особистої охорони Петра I. Звучання цих інструментів супроводжувало виходи імператора, тому взяття їх як трофею було надзвичайно престижною подією.

У № 93 від 19 листопада того ж року повідомлялося про поховання за православним обрядом доньки Петра I цесарівни Анни Петрівни (1708–1728), яка померла за півроку до того у Голштинії і напередодні смерті, що настала після важких пологів, висловила бажання бути похованою у Петропавлівському соборі Санкт-Петербурга поруч із моголою свого батька. У повідомленні зазначалося, що у похоронній процесії з кожної сторони йшло «шесть полков в четыре шеренги, которые телу с уклонением знамен при играни музыки и барабанном бою честь отдавали» [там само, с. 11]. Окремо вказувалося на траурні прикраси музичних інструментів: «барабаны были обшиты черным сукном, а габои обвиты флорами» [там само, с. 11]. Це допомагало уявити загальну «картинку» погребальної процесії. Полки, вочевидь, були гвардійськими.

У № 103 від 24 грудня 1728 року повідомляється про погребіння ще однієї відомої людини – генерал-адмірала російського флоту, військового сподвижника Петра I Федора Апраксіна (1661–1728). На чолі траурної процесії йшли «трубачи, политаврщики в чёрном уборе и с чёрными чехлами, а у полковых музикантов, які слідували далі разом із полками, «барабаны покрыты чёрным сукном, а габоистам даны флеры на их инструменты» [там само, с. 11]. Усі згадувані духові та ударні інструменти належали гвардійським полкам, деякі з них були військовими трофеями, а виконувана музика мала ритуально-сигнальні функції, що для епохи Петра I було цілком природним явищем.

Аналогічні повідомлення публікуються у номерах газети за наступний, 1729 рік. У № 9 від 28 січня дається детальний опис церемонії поховання 14-річної сестри тогочасного російського імператора Петра II княжни Наталії Олексіївни (1714–1728). У церемонії брали участь «литаврщики и трубачи, которых было в трёх хорах трубачьих тридцать шесть, и литаврщиков трое» [там само, с. 12]. У цьому повідомленні уточнено склади тогочасних полкових капел – 12 трубачів та один литаврист на кожен полк, а самі капели названо «трубними хорами».

Наступний церемоніал, тепер уже урочисто-святковий, описано у № 87 від 1 листопада 1729 року. Це святкування народження французького дофіна Луї Фердинанда (1729–1765), яке zorganizувач Жозеф-Никола Деліль – французький астроном, професор Академії наук у Санкт-Петербурзі. Свято відбувалося в академічних палатах, де у «великій салі» було призначено банкет і «знатнейшие особы встречены были при игрании на трубах и битии на литаврах» [там само, с. 14], а під час самого банкету «2 хора музыкантов преизрядные концерты играли... а за здравие пили при игрании на трубах и битии на литаврах» [там само, с. 14]. У цьому повідомленні йдеться не лише про церемоніальну функцію застосування духових інструментів. Крім урочистих фанфар, на святкуванні звучала світська інструментальна музика, адже замовником святкування був європеєць, який розбирався у тонкощах музичного етикету. Виконувану музику названо «концертами», а виконавців – «двома хорами музыкантів». Основу цих «хорів» склали інструменти струнної групи, однак за тогочасними європейськими традиціями колективного оркестрового музикування мали бути наявними і духові інструменти.

Точні відомості про наявність духових інструментів у тогочасному придворному оркестрі надають списки «двірцевих» музыкантів Санкт-Петербурга 20–30-х років XVIII століття. У них поряд із трубачами і литавристами трапляються виконавці на інших духових інструментах – гобоїсти, фаготисти і валторністи. Так, наприклад, у штаті придворних музыкантів за 1731 рік вказані гобоїсти Крістіан Фридрих *Деберт* (Döbert) і Каспер *Кугерт* (Кучерт), фаготисти *Фрідріх* та Йоганн Християн *Глотш* (Glötsch) [10, с. 16]. До складу світських інструментальних капел («хорів музыкантів»), які брали участь у виконанні «концертів» із приводу народження французького дофіна, мали входити саме гобої і фаготи, а також, почасти, валторни. Виходячи зі штату, саме так і було.

Усі інші інструменти духової та ударної групи мали суто церемоніальні функції, тому штат виконавців мав бути більшим. І насправді, у списку гофмузыкантів за 1736 рік вказано 12 осіб – це трубачі Якоб та Фрідріх *Венкштерн* (Wengstern), Готфрід *Боріціус* (Boritius), Григорій *Мазур*, валторністи Антон *Шмит*, Матиас *Валковський*, Йозеф *Китель*, Яган (Йоганн) *Покорний*, литавристи Яган (Йоганн) *Карл* і Андреас *Вінтер*, арап Федір (Цезар) *Іванов*, Петр *Іванов* [7, с. 426]. Практично всі вони були іноземцями,

що приїхали у столицю Російської імперії з-за кордону з метою працевлаштування. У документах вони зазначені як музыканти «цесарської нації» (тобто ті, що приїхали з Австрії, зокрема це Й. Китель і Г. Мазур), «шведської нації» (Ф. Венкштерн), «саксонської нації» (К. Кугерт), «пруської нації» (Й. Вінтер), «бранденбурзької нації» (Г. Боріціус), «богемської нації» (Я. Покорний). Навіть литаврщика Ф. Іванова не можна назвати московітом, бо його «було вивезено зі Швеції генерал-фельдцехмейстером Брюсом у 1721 році» [там само, с. 429]. Придворних музыкантів-духовиків російського походження у той час ще не існувало. Система учнівства, яка полягала у навчанні обдарованої молоді у відомих і досвідчених музыкантів, виникла дещо пізніше, у середині XVIII століття.

У одному з перших номерів газети за 1730 рік (№ 17 від 26 лютого) знову вміщено повідомлення про траурну церемонію – поховання юного російського імператора Петра II (1715–1730), який раптово помер від віспи. Вказано, що у погребальній процесії брали участь «четыре хора трубачей и литаврщиков, всех 48 человек на четыре части разделённые, а позади каждых 12 трубачей шли по 2 литаврщика в долгих епанчах» [5, с. 15].

Отже, остання земна хода імператора відбувалася під траурний супровід 56 музыкантів, і це є найбільша кількість з усіх описаних до того церемоній.

Два наступні повідомлення пов'язані зі святковими подіями – коронацією імператриці Анни Іоанівни (№ 34 від 27 квітня) та тезоіменитством її сестри царівни Параскеви Іоанівни (№ 84 від 15 жовтня). Коронацію нової імператриці, що відбувалася «при битии на литаврах и игрании на трубах» [5, с. 16], супроводжували придворні гофмузыканти, тоді як в урочистостях на честь Параскеви Іоанівни брали участь міські трубачі і литавристи – «зелёный мещанский караул и синий мещанский корпус» [там само, с. 16]. Однак за видовищністю друга церемонія була не гіршою за першу: «Музыканты от обоих корпусов шли при сём случае в преизрядной параде, понеже мещанские литавры с одной стороны Ея Императорского Величества всевысочайшим вензельным именем, а с другой стороны градским гербом и годовым числом 1730, также и трубы белыми тафтяными знамёнами украшены были, из которых на тех, которые при мещанском карауле были, градский герб, а на сих, которые при синем мещанском корпусе были, фортуна на шаре стоящая, на котором градский герб с держащими в руках над главою сими словами: Виват Анна Иоанновна изображены были» [там само, с. 16].

З опису церемонії тезоіменитства Параскеви Іоанівни стає зрозумілим, що в Санкт-Петербурзі до 1730 року сформувалася гільдія міських трубачів.

Із розвитком духового виконавства виникла потреба у забезпеченні музыкантів якісними інструментами. У німецькомовному випуску газети за № 84 від 20 жовтня 1735 року розміщене повідомлення, яке частково покриває цю потребу. У ньому йдеться про наявність таких інструмен-

тів: «У Томаса Сендера, недавно приехавшого из Англии и живущего в Большой Морской у Ивана Ивановича Дурново, есть хорошие английские, им самим сделанные трубы/ Trompeten и валторны/Wail-Hömer» [там само, с. 23]. Тож, у Санкт-Петербург на заробітки вслід за музикантами-виконавцями поступово потягнулися майстри з виготовлення музичних інструментів.

У № 61 від 29 липня 1736 року подається реєстр армійського обмундирування на 1735 рік, у якому зазначаються військові інструменти. Кількість інструментів є вражаючою, а духові інструменти названі «музикою». Спочатку йдеться про ударні, із описом додаткових елементів (кришок, ременів, пряжок тощо), потрібних у військових походах: «Литавр медных с убором 6. На них завесов 6. К литаврам на дело крышек кож 66. Ремней с пряжки железными и с подушки кожаными 66. Кож боевых 84» [там само, с. 24]. Далі йде опис духових, де вказані лише самі інструменти: «Музыки. Труб медных 180. Валторн медных 180. Гобоев 708. Флейт 102» [там само, с. 24]. Далі – знов про ударні: «Барабанов медных с полковыми гербы драгунских 258. Барабанов медных с полковыми гербы салдацких 648... Намётов барабанных 84. Кож барабанных 15078. Стрел (струн) барабанных пучков 15078» [там само, с. 24]. Тож, на армійському балансі перебував вражаючий арсенал духових та ударних інструментів, частина з яких були військовими трофеями (наприклад, гобої).

Як відомо, під час битви військові музиканти зі своїми інструментами відігравали важливу роль, яка полягала в організації дії великих військових корпусів. Музиканти сигналізували про наступ чи відхід, перемогу або поразку, а після битв брали участь у різних військових церемоніалах, у святкуваннях перемог тощо. Із цього повідомлення дізнаємося про склад інструментів тогочасних військових капел, де були наявними флейти і гобої (з'явилися внаслідок російсько-шведської війни 1700–1721 рр.), труби і валторни, барабани і литаври. Для діючої армії вони були своєрідною музичною зброєю, а військові музиканти мали бути гарно підготовленими виконавцями, добре обізнаними у цій вельми специфічній музиці.

Деталі до цієї «зброї», яка потребувала правильного зберігання і, в разі необхідності, ремонту, мали виготовляти і поставляти структурні підрозділи Адміралтейства. Як слідує з повідомлення у № 88 від 4 листопада, «в Адміралтействе надлежит заготовить разных материалов, а именно... струн барабанных 290 пучков, кож барабанных 92» [там само, с. 25].

Починаючи з наступного 1737 року, основна маса повідомлень про духові інструменти та про події, у яких вони брали участь, переміщується з військової галузі на світську. Це пов'язане з політикою та смаками імператриці Анна Іоанівни, яка не дуже розбиралася у військових справах і не дуже їх любила, проте надавала особисту перевагу усіляким світським розвагам [8].

У газеті за № 6 від 20 січня 1737 року повідомляється про святкування річниці вшестя Анна Іоанівни на російський імператорський престол. Вказано, що після привітань та урочистої літургії «о полудни изволила Ея Императорское Величество при вокальной и инструментальной музыке кушать» [5, с. 26]. «Інструментальна музика», про яку йдеться у цьому повідомленні, є грою капели придворних музикантів, яку спеціально утримували для участі в імператорських прийомах, трапезах, розвагах тощо. До складу капели входили духові інструменти (гобої, фаготи, валторни), однак їхній склад ще не був стабільним і варіювався. У виконанні капели звучала світська оркестрова музика, а виконавці були переважно іноземцями і називалися «італійськими віртуозами».

У газеті № 52 від 30 червня 1737 року описано урочисті куртаги на честь заснування кавалерського ордена Святого апостола Андрія Первозванного, які проходили за участі імператриці. «Её Императорское Величество ... изволила кушать публично со всеми Кавалерами сего ордена за одним столом, при слушании концертов и кантат от Италианских Виртуозов» [там само, с. 27].

Аналогічним чином кавалерське свято на честь ордена Андрія Первозванного відзначалося за два роки, про що було вказано у газеті № 97 від 4 грудня 1739 року: «О полудни изволила Ея Императорское Величество во всеми торжествующими кавалерами, при весьма изрядной музыке и концертах, за публичным столом кушать» [там само, с. 33]. У цьому повідомленні протиставлено поняття «музика» і «концерти». Для нас ці поняття є синонімічними, однак у XVIII столітті вони мали різне значення. Термін «музика», за тогочасною традицією, вказує на виконавський склад, у даному випадку – на інструментальну капелу. Такі визначення у документах та описах XVIII століття трапляються доволі часто, зокрема, хорові твори з інструментальним (оркестровим) супроводом називалися «хорами з музикою» [4, с. 461]. Терміном «концерти» позначено твори, що виконувалися, тобто музика для інструментальної капели італійських віртуозів, у числі яких були виконавці на духових інструментах.

**Результати дослідження.** Вивчення духових інструментів у музичній культурі Санкт-Петербурга 20–30-х років XVIII століття показало їхню важливу роль у житті міста, у військових і придворних церемоніалах і формуванні традиції світського музикування. Описи святкових і траурних церемоній, у яких брали участь виконавці на духових та ударних інструментах, а також камерних придворних концертів за участі інструментальної капели італійських віртуозів, до складу якої входили духові інструменти, чітко вказують на суттєву роль музикантів-духовиків у становленні музичної культури Санкт-Петербурга.

**Перспективи дослідження** полягають у продовженні вивчення порушеної теми шляхом розширення хронологічних меж наступними десятиліттями XVIII століття. Російську імперію тоді очолювали інші імператори та ім-

ператриці, внаслідок чого мінялися смаки і церемоніали, ставлення до музики і музикантів, статус духових інструментів у придворному побуті та виконавстві.

### Список використаних джерел

1. Березовчук Л. Н. Придворный музыкальный быт. *Музыкальный Петербург* : энциклопедический словарь. Т. I: XVIII век. Кн. 2 (К-П). Санкт-Петербург : Композитор, 1998. С. 410–413.
2. Березовчук Л. Н. Придворный оркестр. *Музыкальный Петербург* : энциклопедический словарь. Т. I: XVIII век. Кн. 2 (К-П). Санкт-Петербург : Композитор, 1998. С. 413–420.
3. Карцовник В. Г. Журналы и музыка. *Музыкальный Петербург* : энциклопедический словарь. Т. I: XVIII век. Кн. 1 (А-И). Санкт-Петербург : Композитор, 1996. С. 346–360.
4. Лебедева-Емелина А. В. *Русская духовная музыка эпохи классицизма (1765–1825)*. Каталог произведений. Москва : Прогресс-Традиция, 2004. 656 с.
5. *Музыкальный Петербург* : энциклопедический словарь. Т. I: XVIII век. Кн. 7. Санкт-Петербург : Композитор, 2004. 320 с.
6. Огаркова Н. А. Церемонии, празднества, музыка русского двора XVIII – начало XIX века. Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2004. 344 с.
7. Порфирьева А. Л. Придворный оркестр: музыканты. *Музыкальный Петербург* : энциклопедический словарь. Т. I: XVIII век. Кн. 2 (К-П). Санкт-Петербург : Композитор, 1998. С. 420–456.
8. Старикова Л. М. Штрихи к портрету императрицы Анны Иоанновны (Частные развлечения в домашнем придворном кругу). *Развлекательная культура России XVIII – XIX вв.* : очерки истории и теории. Санкт-Петербург : ГИИ, 2000. С. 99–142.
9. Старикова Л. М. Театрально-зрелищная жизнь российских столиц в эпоху Анны Иоанновны. *Вопросы театра*. 2017. № 3-4. С. 177–221.
10. Финдейзен Н. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века. Москва : Музгиз, 1928. Т. II. Вып. 4. 121 с.
11. Чеботарев А. М. Значение газеты «Санкт-Петербургские ведомости» в информационно-просветительской деятельности XVIII века в России. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки*. 2006. № 17 (72). С. 123–126.
12. Штелин Я. *Музыка и балет в России XVIII века* : пер. с нем., ред. и предисл. Б. И. Загурского. Санкт-Петербург : Композитор, 2002. 320 с.

1. XVIII century, b. 2, pp. 410-413]. Sankt-Peterburg: Kompozitor [in Russian].
2. Berzovchuk, L. N. (1998). Pridvornyy orkestr [Court Orchestra]. *Muzikalnyi Peterburg [Musical Petersburg]: entsiklopedicheskiy slovar* (Vol. I: XVIII century, b. 2, pp. 413-420). Sankt-Peterburg: Kompozitor [in Russian].
3. Kartsovnik, V. G. (1996). Zhurnaly i muzyka [Magazines and music]. *Muzikalnyi Peterburg [Musical Petersburg]: entsiklopedicheskiy slovar* (Vol. I: XVIII century, b. 1, pp. 346-360). Sankt-Peterburg: Kompozitor [in Russian].
4. Lebedeva-Yemelina, A. V. (2004). *Russkaya dukhovnaya muzyka epokhi klassitsizma (1765-1825)*. Katalog proizvedeniy [Russian sacred music of the era of classicism (1765-1825). Catalog of works]. Moskva: Progress-Tradition [in Russian].
5. *Muzikalnyi Peterburg [Musical Petersburg]* (2004): entsiklopedicheskiy slovar. (Vol. I: XVIII century, b. 7). Sankt Petersburg: Composer [in Russian].
6. Ogarkova, N. A. (2004). *Tseremonii, prazdnestva, muzyka russkogo dvora XVIII – nachalo XIX veka [Ceremonies, festivities, music of the Russian court of the 18th – early 19th centuries]*. Sankt Petersburg: Dmitry Bulanin [in Russian].
7. Porfirieva, A. L. (1998). Pridvornyy orkestr: muzykanty [Court Orchestra: Musicians]. *Muzikalnyi Peterburg [Musical Petersburg]: entsiklopedicheskiy slovar* (Vol. I: XVIII century, b. 2, pp. 420-456). Sankt Peterburg: Kompozitor [in Russian].
8. Starikova, L. M. (2000). Shtrikhi k portretu imperatritsy Anny Ioannovny (Chastnyye razvlecheniya v domashnem pridvornom krugu) [Strokes to the portrait of Empress Anna Ioannovna (Private entertainment in the domestic court circle)]. *Razvlekatelnaia kultura Rossii XVIII – XIX vv.: ocherki istorii i teorii [Entertaining culture of Russia in the 18th–19th centuries Essays on history and theory]* (pp. 99-142). Sankt Petersburg, SIA [in Russian].
9. Starikova, L. M. (2017). *Teatralno-zrelischnaia zhizn rossiskikh stolits v epokhu Anny Ioannovny [Theatrical and entertainment life of Russian capitals in the era of Anna Ioannovna]*. *Voprosy teatra [Theater issues]*, 3-4, 177-221 [in Russian].
10. Findeyzen, N. (1928). *Ocherki po istorii muzyki v Rossii s drevneyshikh vremen do kontsa XVIII veka [Essays on the history of music in Russia from ancient times to the end of the 18th century]* (Vol. II. Iss. 4). Moskva: Muzgiz [in Russian].
11. Chebotarev, A. M. (2006). *Znachenie gazety «Sankt-Peterburgskiy vedomosti» v informatsionno-prosvetitel'skoy deyatel'nosti XVIII veka v Rossii [Significance of the newspaper "St. Petersburg Vedomosti" in the information and educational activities of the 18th century in Russia]*. *Vestnik YUUGU. Seriya "Sotsialino-gumanitarnyye nauki" [Bulletin of SUSU. Series "Social Sciences and Humanities"]*, 17 (72), 123-126 [in Russian].
12. Shtelin, Ya. (2002). *Muzyka i balet v Rossii XVIII veka [Music and ballet in Russia in the 18th century]*. Sankt Petersburg: Composer [in Russian].

### References

1. Berzovchuk, L. N. (1998). Pridvornyy muzykalnyi byt [Court musical life]. *Muzikalnyi Peterburg [Musical Petersburg]: entsiklopedicheskiy slovar* (Vol. I:

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 05.08. 2020