

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

# Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал  
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 8 (102), 2020

CEJSH



**Crossref**

Суми  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2020

Засновник та редакція  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 27.10.2020)

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);  
**М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)  
(Україна);  
**О. А. Біда** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Ю. А. Бондаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. А. Заболотна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. В. Кучай** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);  
**М. П. Лещенко** – доктор педагогічних наук, професор (Польща);  
**І. М. Литовченко** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);  
**О. В. Михайличенко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Є. А. Панченко** – кандидат педагогічних наук (Україна);  
**О. Є. Реброва** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О.В. Семеніхіна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О.М. Семенов** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Л. І. Тимчук** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)  
**П. Пласкура** – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));  
**В. Зоріч** – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate  
Professor (Montenegro));  
**Е. Протнер** – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc.  
(Pedagogy), Prof. (Slovenia));

**Рецензенти:**

**В. С. Бугрій** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**М. Кісель** – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska))  
**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);  
**Ц. Курковський** – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk  
humanistycznych (Polska));  
**Г. Ю. Ніколаї** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. І. Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**К. Стахира** – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska))  
**О. С. Чашечникова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук  
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та  
CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем  
порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої  
школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.42

Вікторія Звєкова

Ізмаїльський державний

гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0002-6044-8814

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/003-015

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ШКІЛЬНОМУ ПРОСТОРІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*У даній статті автором розглянуто сутність організації профорієнтаційної роботи в шкільному просторі з дітьми з особливими освітніми потребами. Закцектовано на вагомості методичного інструментарія для визначення типологічних особливостей особистості, що вибирає професію, який повинен бути адаптованим до можливостей дітей із особливими освітніми потребами. У межах вирішення завдання адаптації осіб із особливими освітніми потребами в суспільстві є підготовка даної категорії дітей і підлітків до свідомого вибору професії. Комплексність і системність є стрижневими принципами організації профорієнтації дітей та молоді. Форми професійної орієнтації учнів із особливими освітніми потребами в інклюзивній школі нічим не відрізняються від форм роботи з іншими дітьми та підлітками. Доведено, що під час планування профорієнтаційної роботи педагогам необхідно враховувати фізіолого-психічні особливості учнів, дозуючи час і навантаження.*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, професійне самовизначення, профорієнтаційна робота, професійна орієнтація, профорієнтаційна діяльність, принципи профорієнтаційної роботи, профорієнтаційне тестування, форми профорієнтаційної роботи.

**Постановка проблеми.** Вибір професії є однією з найбільш актуальних проблем, від правильного вирішення якої залежить благополуччя людини. Але особливу гостроту і значимість ця проблема набуває для дітей із особливими освітніми потребами, оскільки стан їх фізичного і психічного здоров'я звужує коло професій і актуалізує шляхи професійної, а, отже, і особистісної самореалізації. Тому важливо, щоб професійне самовизначення було би свідомим, співвіднесено з можливостями здоров'я й вимогами до нього окремих професій, щоб випускник школи зрозумів, що адаптація в світі праці і внутрішня гармонія особистості сприяють самореалізації і знаходженню свого місця в суспільстві.

Професійне самовизначення дітей із особливими освітніми потребами є проблемою не тільки для них самих, але і для їх рідних і близьких, педагогів. Слід мати на увазі, що число учнів із особливими освітніми потребами в сучасному світі постійно збільшується, а потреби ринку праці досить швидко

змінюються. Вищесказане надає проблемі професійного самовизначення осіб із особливими освітніми потребами особливої актуальності.

**Аналіз актуальних досліджень.** У загальній педагогіці та психології значна увага вчених приділяється вивченню питань профорієнтаційної роботи з підростаючим поколінням. У наукових працях учених (В. Гладкова, Є. Єгорова, О. Ігнатович, В. Кириченко, В. Кобченко, О. Коропецька, Н. Отрощенко, О. Протас та ін.) розкрито основні поняття профорієнтаційної роботи, визначено завдання, компоненти, шляхи та методи профорієнтації в закладах загальної середньої освіти. Професійне самовизначення було предметом дослідження Є. Борисової, О. Вітківської, О. Капустіної, Є. Клімова, Н. Пряжнікова, Л. Шелестової та ін.

У корекційній педагогіці вченими вивчаються різні аспекти проблеми профорієнтаційної роботи та працевлаштування осіб із особливими освітніми потребами (Г. Афузова, Ю. Бистрова, О. Глоба, Є. Клопота, О. Колишкін, Є. Колота, О. Легкий, Д. Маршавін, Г. Мерсіянова, М. Судаков, В. Товстоган, К. Турчинська, А. Шевцов та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема профорієнтації дітей із різними освітніми потребами у спеціальних закладах загальної середньої освіти є достатньо дослідженою, проте особливості реалізації цієї роботи в умовах інклюзивного навчання ще не були проблемою наукових пошуків.

**Метою нашої статті** є визначення актуальних проблем профорієнтаційної роботи в шкільному просторі з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Методи дослідження,** використані нами в роботі: теоретичний аналіз наукових робіт із теми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Системна, комплексна діяльність із професійної орієнтації дітей із особливими освітніми потребами в шкільному просторі стає актуальним завданням для педагогів системи інклюзивної освіти. Справжні методичні рекомендації можуть допомогти в організації професійної орієнтації учнів, які мають обмеження у здоров'ї, з урахуванням їх психічних і фізичних особливостей, віку (Клімов, 2010, с. 92-93).

В умовах становлення соціальної держави й формування громадянського суспільства в країні найбільш перспективною формою освіти для осіб із особливими освітніми потребами визнано інклюзивну освіту. Інклюзія стає новим кодовим знаком для позначення прагнення до подолання нерівності, набуття свободи і нової якості життя; поняття інклюзії за змістом означає гуманістичну акцію включення індивіда в більш широке співтовариство з метою залучення до певної дії або культурного процесу. Це

відноситься до включення осіб із особливими освітніми потребами в загальний потік освітнього процесу, допомога в подоланні географічних незручностей і економічних відмінностей (Рудаков, 2015, с. 11).

Інклюзивна освіта передбачає навчання дітей із особливими освітніми потребами в межах загальноосвітньої школи без будь-якої їх дискримінації, забезпечення рівного ставлення до всіх учнів, навчання дітей із обмеженими можливостями за стандартами, передбаченими для учнів зі звичайними освітніми можливостями, замість створення спрощених стандартів навчання, що має місце в даний час.

Принцип інклюзивної освіти означає, що (Капланська, 2012, с. 34):

1) всі діти повинні бути включені в освітнє та соціальне життя школи за місцем проживання;

2) інклюзія означає включення кого-небудь або з самого початку, а не інтеграцію, яка означає повернення кого-небудь назад;

3) завдання інклюзивної школи – побудувати систему, що задовольняє потреби кожного;

4) в інклюзивних школах всі діти, а не тільки діти з інвалідністю, забезпечуються такою підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними, відчувати безпеку й доречність (Капланська, 2012, с. 34-35).

Діапазон відмінностей у розвитку дітей і підлітків із особливими освітніми потребами надзвичайно великий: від дітей, які практично нормально розвиваються, але відчувають тимчасові і відносно легко переборні труднощі, до дітей з незворотним важким ураженням центральної нервової системи. Від дітей, здатних в умовах спеціальної підтримки на рівних навчатися разом із однолітками, які нормально розвиваються, до дітей, які потребують адаптованої до їх можливостей індивідуальної програми освіти. При цьому настільки виражений діапазон відмінностей спостерігається не тільки по групі з особливими освітніми потребами в цілому, але й у кожній категорії, що до неї входить.

Перш ніж почати профорієнтаційну роботу з учнями з особливими освітніми потребами, слід попередньо ознайомитися з результатами психодіагностики та медичної діагностики цих учнів. Необхідно так само враховувати специфіку основного порушення.

У сучасному суспільстві професійна орієнтація являє собою процес динамічного узгодження людини і професії. Головне її призначення – забезпечити свідомий вибір професії відповідно до потреб суспільства та інтересів особистості. Правильно вибрати професію – значить знайти своє місце в житті (Резапкіна, 2014, с. 24).

Складність вибору професії обумовлюється дією багатьох різнопланових факторів, які можна об'єднати в групи, а саме (Резапкіна, 2014, с. 25):

- суспільного впливу на мотиви вибору професії, тобто вплив ціннісних орієнтацій;
- особистісного характеру: схильності, здібності, інтереси і психофізіологічні якості людей, рівень їх загальноосвітньої та іншої підготовки;
- пов'язані з потребами економіки в кадрах, із характером вимог професій і трудової діяльності до людини.

Облік вищевказаних факторів є необхідною умовою організованої профорієнтації дітей із особливими освітніми потребами, яка сприяє підвищенню ймовірності правильного вибору професії (Резапкіна, 2014, с. 24-25).

Професійна орієнтація (від франц. Orientation – установка) – комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування відповідно до бажань, схильностей, здібностей і з урахуванням потреби у фахівцях народного господарства, а також формування потреби й готовності до праці в умовах ринку, багатоукладності форм власності та підприємництва (Васильєва, 2012, с. 91).

Профорієнтація – це спеціально організована допомога з оптимізації процесів професійного самовизначення школярів. Тому можна сказати, що головним завданням профорієнтації є всебічний розвиток особистості та активізація самих школярів у процесах визначення себе, свого місця у світі професій, у соціумі. Для того, щоб професійне самовизначення учнів із особливими освітніми потребами було успішним, важливо розвивати в них активне ставлення до себе, своїх можливостей у зв'язку з усвідомленням важливості й необхідності самовизначення і адекватного ставлення до ситуації вибору професії, заснованого на усвідомленні своїх бажань і можливостей. Крім цього, велику роль в успішній професійній орієнтації відіграє фактор максимально адекватної оцінки учнями своїх психофізіологічних особливостей (Васильєва, 2012, с. 91-92).

У науково-методичній літературі (Рудаков, 2015, с. 44) виділяють, як правило, фактори, котрі необхідно враховувати під час організації профорієнтаційної роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби:

- позиція батьків;
- знання своїх особистісних особливостей, можливостей і здатностей;
- інформованість про види професійної діяльності та відповідні професії, у яких можлива реалізація індивідуальних здібностей і можливостей;

- облік стану здоров'я, співвіднесення її з вимогами професії;
- підтримка з боку педагогів.

У профорієнтаційній діяльності не слід ігнорувати і ті процеси, які відбуваються в соціально-економічному розвитку країни. Як відзначають експерти, у найближчі роки професійна успішність буде супроводжуватися необхідністю постійного вдосконалення, що, значною мірою, визначається такими факторами: різко збільшеною швидкістю змін; зникненням кордонів між окремими професіями; інтелектуалізацією професій. Для успішної професійної адаптації та кар'єрного росту істотну роль відіграють навички комунікації, самоорганізації та самонавчання, відповідального ставлення до справи. Доцільно в профорієнтації учнів із особливими освітніми потребами спиратися на умови й особливості регіонального ринку праці (Рудаков, 2015, с. 45).

Професійна орієнтація проводиться з метою визначення здатності учня з особливими освітніми потребами до професійного навчання з урахуванням стану його здоров'я, психофізіологічних можливостей, психологічних особливостей, здібностей, інтересів і схильностей, сприяння в професійному самовизначенні.

Виходячи з необхідності внесення змін до педагогічної практики на основі останніх нормативних правових документів, професійна орієнтація школярів повинна бути спрямована на вирішення таких завдань (Васильєва, 2012, с. 93):

- вивчення і формування професійних інтересів, здібностей і мотивів діяльності;
- ознайомлення з системою знань і навичок, необхідних для усвідомленого, адекватного вибору професії;
- створення умов для виявлення інтересів до досліджуваних галузей знання і видів діяльності, готовності до вибору напряму профільної освіти, перевірки на практиці схильностей і здібностей (у тому числі – за допомогою проб);
- інформування, консультування з питань вибору професійної сфери (професії), умов отримання професійної підготовки та вищої освіти, потребам ринку праці та можливості подальшого працевлаштування.

Формування професійного самовизначення – процес, що передбачає розвиток в учнів певних компетенцій на різних етапах свого освітнього маршруту з урахуванням вікових і особистісних особливостей. Тому супровід професійного самовизначення має здійснюватися безперервно,

планомірно, послідовно й систематично з вирішенням певних специфічних завдань на різних рівнях освіти (Васильєва, 2012, с. 93-94).

Реальність професійного самовизначення і психолого-педагогічного керівництва їм складна, багатостороння. І тут дуже важливо керуватися деякими вимогами, рекомендаціями, правилами. Відповідні основні загальні вимоги Є. А. Клімовим позначені як принципи (Клімов, 2010, с. 116). Далі розглянемо ці принципи докладніше.

*Однаково поважати різні види праці.* Це, зокрема, означає, що не слід виховувати любов до однієї професії і відповідну «професійну гордість» за рахунок знецінення інших видів праці. Потрібно вишукувати доводи, позитивні приклади, спонукальну (мотивувальну) інформацію в межах внутрішніх ресурсів кожної даної професії, не протиставляючи її іншим як менш важливим, нецікавим, непривабливим, негідним. В іншому випадку, по-перше, виникає передумова для виховання неприязні, зарозумілого ставлення до представників інших професій, по-друге, педагог у ролі порадирика з вибору професії (профконсультанта) позбавляється можливості чесно обговорювати з підростаючою людиною різні варіанти вибору професії.

*Культивувати уявлення про повну психологічну структуру праці під час характеристики, пропаганди, реклами будь-якої професії.* Психологічна структура праці, тобто свого роду її суб'єктивна «начинка», характеризується такими ознаками:

- передбачення результату, цінного для інших, для суспільства, а не тільки для себе;

- свідомість обов'язковості досягнення поставленої мети, супроводжуване, зокрема, вольовим контролем;

- володіння не тільки зовнішніми, а й внутрішніми засобами діяльності (внутрішні засоби – це, наприклад, подумки утримувані правила, схеми дій, способи саморегуляції людини тощо);

- знання, усвідомлення реальної системи міжлюдських відносин у праці (наприклад, знання про те, хто і яку працю вклав в умови моєї роботи, а також знання – кому і для чого призначені мої результати) (Клімов, 2010, с. 116-117).

Отже, важливо подбати про виховання тих особливостей свідомості людини, які вибирає або змінює професію, що відображені в названих вище ознаках. Знайомлячи підростаючу людину зі світом професій, з певними професіями, важливо подавати цей світ не як безлюдну пустелю, заселену машинами, верстатами, технологіями, а як галузь людських діянь,



як світ людей, які знають і люблять свою справу, людей, яким властиві зазначені вище ознаки свідомості і діяльності (Клімов, 2010).

Комплексність і системність є стрижневими принципами організації профорієнтації дітей та молоді. Технологія професійного орієнтування учнів включає послідовне проходження декількох етапів.

З урахуванням психологічних і вікових особливостей школярів можна виділити такі етапи і основний зміст профорієнтаційної роботи в школі (Клімов, 2010, с. 119):

1-4 класи – формування досвіду різних видів діяльності та позитивного ставлення до праці, вивчення задатків, ознайомлення з навколишнім світом професій;

5-7 класи – вивчення особистісних якостей і розвиток здібностей, базових компетентностей, виявлення інтересів;

8-9 класи – вивчення інтересів, професійних схильностей і визначення здібностей до певної сфери професійної діяльності, формування адекватної самооцінки, ознайомлення зі світом професій і з особливостями професійної діяльності на різних підприємствах, організація професійних проб, підготовка до вибору профілю навчання в старшій школі або професійної освіти;

10-11 класи – формування освітнього та професійного планів (траєкторії), навичок самоосвіти, саморозвитку, орієнтування у світі професій, у системі професійної та вищої освіти, на ринку праці (Клімов, 2010, с. 119).

Профорієнтація – це складний, суперечливий і тривалий процес, який починається в дошкільному віці і триває до моменту свідомого вибору професії в юності. Один із принципів профорієнтаційної роботи – оптимальне поєднання масових, групових та індивідуальних форм із учнями та їх батьками.

Найважливішим напрямом соціалізації осіб із особливими освітніми потребами є підготовка підлітків до свідомого вибору професії. Готовність до свідомого вибору професії визначається інформованістю підлітків про найбільш поширені види праці, знанням шляхів придбання тієї чи іншої професії і вимог, які висуваються до особистості з точки зору її фізичних і психічних можливостей, і, нарешті, умінням правильно оцінити свої дані для оволодіння обраною спеціальністю.

Для того, щоб професійне самовизначення учнів із особливими освітніми потребами було успішним, важливо розвивати в них активне ставлення до себе, своїх можливостей, усвідомлення необхідності максимально адекватної оцінки учнями своїх психофізіологічних особливостей.

Основними причинами утруднення професійного самовизначення учнів з особливими освітніми потребами є (Капланська, 2012, с. 54):

- недостатньо активна життєва позиція;
- несформованість мотивів до трудової діяльності;
- недостатня інформованість про професії та умови праці;
- незнання вимог окремих професій до здоров'я;
- неповні або помилкові уявлення про власні можливості, завищена або занижена самооцінка.

Науково обґрунтований вибір професій і видів праці для підлітків із порушеннями психофізичного розвитку і стану здоров'я повинен базуватися на обліку таких принципових позицій: стані здоров'я, психофізіологічних можливостях, психологічних особливостях, освітньому рівні, потребах у спеціально створених умовах для професійного навчання і праці і групі соціально значущих факторів. Дані фактори повинні знаходитися в центрі уваги педагогів, які організують профорієнтаційну діяльність.

При універсальності підходів до організації профорієнтаційної роботи в школі, слід зазначити і деякі особливості профорієнтації учнів із особливими освітніми потребами (Капланська, 2012, с. 57):

- комплексна діагностична оцінка можливостей учня оволодіти тими чи іншими видами професійної діяльності;
- розвиток найбільш універсальних умінь, навичок і якостей, які необхідні для професійної (трудової) самореалізації;
- формування таких інтересів і установок, які максимально орієнтують саме на показані школярами з особливими освітніми потребами професії;
- облік рекомендованих школярами з особливими освітніми потребами різних нозологій професій і спеціальностей для отримання професійної освіти.

У практичній роботі використовують, як правило, чотири підходи до профорієнтації: інформаційний; діагностико-консультаційний; розвивальний; активізаційний.

Орієнтуватися в світі професій без інформаційної підтримки неможливо.

Інформаційний напрям професійної орієнтації учнів може допомогти школяреві у правильному виборі майбутньої професії.

Найбільш затребуваною є інформація (Капланська, 2012, с. 57-58):

- про типологію професій та умови здійснення професійної діяльності;
- про вимоги до здоров'я в різних професійних сферах;

- про систему оплати праці та соціальні гарантії в різних галузях і на підприємствах;
- про ситуацію на регіональному ринку праці, про тенденції соціально-економічного розвитку країни і регіону;
- про систему професійної освіти й умови отримання професійної та вищої освіти;
- про підприємства і організації, що знаходяться на близькій території. Практичною навичкою є вміння знаходити інформацію в різних джерелах і аналізувати її. Дуже важливо, щоб необхідна інформація була представлена у формі, доступній для кожної категорії учнів із особливими освітніми потребами.

Одним із важливих і відповідальних напрямів профорієнтаційної роботи з підлітками є професійна психофізіологічна і психологічна діагностика, яка надає об'єктивну інформацію про особливості та можливості підлітка, його професійно орієнтовані інтереси і схильності. Підбір методичного інструментарію з урахуванням специфіки осіб із особливими освітніми потребами дозволяє дати більш точну оцінку актуальному стану учня, завдяки чому з ним буде утворюватися подальша індивідуальна та/або групова робота.

Спеціальна психодіагностика, спрямована на визначення схильностей підлітка до різних типів професійної діяльності в залежності від предмета праці, дозволяє виявити бажані професії, виходячи з узагальнення їх істотних характеристик (тяжкість праці, рівень нервово-психічної напруги, система підпорядкування, міра відповідальності тощо).

За підсумками діагностики має бути організовано індивідуальне консультування учнів і їх батьків. З результатами діагностичного дослідження учнів із особливими освітніми потребами потрібно починати знайомити з позитивною інформацією, щоб емоційно підготувати їх до сприйняття інформації про обмеження в сфері вибору професій.

Профорієнтаційне тестування учнів із особливими освітніми потребами включає в себе такі етапи (Рудаков, 2015, с. 35):

1. На початковому етапі проводиться первинна профконсультація, у ході якої виявляється інформованість учня про існуючі професії, про класифікацію професій за типами і класами, заповнюється анкета, що дозволяє з'ясувати сферу професійних інтересів, ставлення до того чи іншого об'єкта праці. У результаті визначається необхідність розширення знань у цій галузі, проводиться бесіда про класифікацію професій. Школяреві пропонується назвати кілька професій по кожному розділу і

вибрати бажану спеціальність, класифікувати її і перерахувати вимоги, які висуває ця професія до працівника. Потім школяреві пропонується порівняти його висловлювання з даними професіограм.

2. Вивчається професійна спрямованість особистості учня. Йому пропонується методика для визначення його інтересів і схильностей. З цього опитувальника витягують відомості на переважання інтересів і схильностей людини до того чи іншого типу професій.

3. Виявляється переважна схильність учня до різних сфер діяльності.

4. Визначається психологічний тип особистості з використанням опитувальника професійних уподобань, на підставі цього визначається коло професій, якими може найбільш успішно оволодіти учень.

5. На закінчення визначається схильність людини до роботи в різних галузях діяльності: до розумової, планово-економічної діяльності, до мистецтва та естетики, до техніки й виробництва, до роботи з людьми, до рухової діяльності (Рудаков, 2015, с. 35).

Діагностика професійно важливих умінь, навичок під час проведення профвідбору являє собою моделювання й виконання окремих операцій у межах майбутньої професійної діяльності (професійні проби), що дозволяють визначити їх рівень і скласти уявлення про наявні в нього професійно важливі якості. Для кожної професії розробляється свій комплект трудових випробувань, професійних проб і завдань.

Доцільно націлювати учня на професії, які показані йому за станом здоров'я.

Велику роль в успішній професійній орієнтації відіграє фактор максимально адекватної оцінки учнями своїх психофізіологічних особливостей.

Ефективність профорієнтації залежить від правильної роботи фахівців, у ході якої враховується не тільки нозологія, а й вік учня з особливими освітніми потребами і форми взаємодії з батьками, професійні переваги яких у ставленні до своєї дитини не завжди сходяться з інтересами самого школяра.

Форми професійної орієнтації учнів із особливими освітніми потребами, на наш погляд, відрізняються від форм роботи з іншими дітьми та підлітками. Під час планування роботи в тій чи іншій формі педагогу необхідно враховувати фізіолого-психічні особливості учнів і дозувати час і навантаження, за необхідності використовувати додаткові технічні чи інші засоби.

Форми профорієнтаційної роботи з дітьми та підлітками, які мають відхилення в розвитку, є досить різноманітними (Васильєва, 2012, с. 99):

- профорієнтаційні бесіди;

- заняття в гуртках, майстернях;
- профорієнтаційні рольові ігри, квести;
- екскурсії на підприємства, в установи професійної та вищої освіти, в службу зайнятості населення;
- зустрічі з фахівцями;
- участь у «днях відкритих дверей», що проводяться вишами та коледжами;
- професійні проби та соціальні практики;
- участь у профорієнтаційних конкурсах, виставках, фестивалях;
- використання інформаційних стендів, стінгазет, сайтів тощо.

Підкреслимо ще раз, що форми профорієнтаційної роботи повинні бути різноманітними, активними, розвивальними, діяльними і враховувати фізіолого-психічні особливості учнів (Васильєва, 2012, с. 99-100).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, розглянувши сутність і зміст профорієнтаційної роботи в шкільному просторі з дітьми з особливими потребами, ми можемо таким чином сформулювати її визначення: професійна орієнтація – це комплекс дій для виявлення в людини схильностей і талантів до основних видів професійної діяльності, а також система дій, спрямованих на допомогу у виборі кар'єрного шляху дітям різного віку.

На наш погляд, перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути:

- вирішальний комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних завдань щодо формування у школярів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожної особистості й запитам суспільства в кадрах високої кваліфікації;

- залучення більшої кількості дітей, підлітків та молоді до профорієнтаційної діяльності;

- зміцнення соціального партнерства з фахівцями установ, організацій міста, округу, які займаються профорієнтаційною роботою.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Васильєва, Л. П. (2012). *Професійна реабілітація: профорієнтація та відбір на професійне навчання осіб з особливими освітніми потребами*. Миколаїв: Педагогіка (Vasylieva, L. P. (2012). *Professional rehabilitation: career guidance and selection for professional training of persons with special educational needs*. Mykolaiv: Pedagogy).
- Капланська, Є. І. (2012). *Професійна орієнтація дітей-інвалідів відповідно до потреб ринку праці*. Мелітополь (Kaplanska, Ye. I. (2012). *Professional orientation of disabled children in accordance with the needs of the labor market*. Melitopol).
- Клімов, Є. А. (2010). *Психологія професійного самовизначення*. Київ: Академія (Klimov, Ye. A. (2010). *Psychology of professional self-determination*. K.: Academy).

Резапкіна, Г. В. (2014). Організація роботи з профорієнтації та профадаптації дітей інвалідів та осіб з особливими освітніми потребами. Ужгород (Rezapkina, H. V. (2014). *Organization of work on Career Guidance and professional adaptation of disabled children and persons with special educational needs*. Uzhgorod).

Рудаков, В. А. (2015). Планування профорієнтаційної роботи з учнями різних вікових груп в загальноосвітньому закладі. Львів (Rudakov, V. A. (2015). *Planning career guidance work with students of different age groups in a general education institution*. Lviv).

## РЕЗЮМЕ

**Звекова Вікторія.** Актуальные проблемы профориентационной работы в школьном пространстве с детьми с особыми образовательными потребностями.

*В данной статье автор исследует сущность организации профориентационной работы в школьном пространстве с детьми с особыми образовательными потребностями. Подчеркивается роль методического инструментария для определения характеристик человека, выбирающего профессию, которому необходимо адаптироваться к возможностям детей с особыми образовательными потребностями. В рамках решения проблемы адаптации лиц с особыми образовательными потребностями в обществе необходимо подготовить данную категорию детей и подростков к осознанному выбору профессии. Сложность и последовательность – основные принципы организации профессиональной ориентации детей и молодежи. Формы профориентации учащихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе ничем не отличаются от форм работы с другими детьми и подростками. Доказано, что при планировании профориентационной работы учителя необходимо учитывать физиологические и психические особенности школьников, время дозирования и нагрузки.*

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, профессиональная ориентация, профориентационная деятельность, принципы профориентационной работы, профориентационное тестирование, формы профориентационной работы.

## SUMMARY

**Zviekova Viktoriia.** Actual problems of career guidance work with children with special educational needs.

*In this article, the author examines the essence of the organization of career guidance work in the school space with children with special educational needs. The role of methodological tools for determining the characteristics of a person who chooses a profession, which must be adapted to the capabilities of children with special educational needs, is emphasized. Within the framework of solving the problem of adaptation of persons with special educational needs in society, it is necessary to prepare this category of children and adolescents for a conscious choice of a profession. Complexity and consistency are the core principles of organizing vocational guidance for children and youth. The forms of vocational guidance for students with special educational needs in an inclusive classroom are no different from the forms of work with other children and adolescents. It is proved that when planning the teachers' career guidance work, it is necessary to take into account the physiological and mental characteristics of students, dosing time and loads. Professional orientation of students with special educational needs should be carried out in a comprehensive manner, involving various specialists and parents in this process, using the resources of society.*

*Methodological tools for determining the typological characteristics of a person choosing a profession should be adapted to the capabilities of children with special*

*educational needs. It is necessary to adjust the professional plans of students with special educational needs in accordance with their capabilities at all stages of career guidance activities. In the process of adjusting professional plans, it is advisable to conduct psychological and pedagogical work with students to foster the qualities necessary for mastering a particular profession and further self-realization in work.*

*The system of career guidance at the present stage of its development is designed to ensure coordination of actions of state bodies, schools, families, bodies of vocational, secondary special, higher education and other social institutions involved in its implementation; continuous and up-to-date solution of scientific and organizational issues related to career guidance; comprehensive design of career guidance impacts on the student's personality, taking into account the socio-economic forecast. An effective direction in the system of career guidance is creation of student portfolios. We offer to create a collective portfolio of professions for primary school students, a portfolio of personal growth for middle school students, and a portfolio of competence for high school students. This activity forms the ability of senior and middle-level students to set goals, plan and organize their activities, expands self-learning opportunities, develops reflexive skills and, ultimately, contributes to a conscious choice of profession.*

**Key words:** *children with special educational needs, professional self-determination, career guidance, professional orientation, career guidance, principles of career guidance, career guidance testing, forms of career guidance.*

**УДК 37.042**

**Лариса Козіброда**

Національний університет

«Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0001-8232-425X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/015-027

## **ОСНОВНІ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

*Стаття присвячена дослідженню проблеми організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи. Обґрунтовано актуальність дослідження на основі виконаного аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження. На основі використання комплексу дослідницьких методів охарактеризовано специфіку застосування тривимірної моделі для розвитку системи навчання дітей із особливими освітніми потребами з метою ефективного залучення до освітнього середовища. Представлено варіанти інклюзивної освіти як теоретичну конструкцію у процесі її концептуалізації, проектування та імплементації у вітчизняну систему освіти загалом та освітній процес закладів загальної середньої освіти зокрема.*

**Ключові слова:** *діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, модель інклюзивного навчання, загальноосвітня школа, повна інклюзія, часткова інклюзія, тимчасова інклюзія, інклюзивний клас.*

**Постановка проблеми.** Упровадження інклюзивної освіти в Україні передбачає передусім зміну ставлення до осіб із особливими потребами,

їхню інтеграцію до соціального простору, гарантуючи при цьому захист їхніх прав та всебічну підтримку. У цьому ракурсі вагомим значення набувають такі напрями у зміні освітньої парадигми, як надання якісної освіти та підготовка до життя в сучасному суспільстві дітей із особливими освітніми потребами.

Активне залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес загальноосвітньої школи залежить від багатьох чинників, серед яких чільне місце посідає визначення та поєднання головних детермінант останнього. Ці чинники, що складають підґрунтя процесу навчання, формують і увиразнюють мету та завдання навчання. Саме через аналіз ключових детермінант інклюзивного навчання можемо побачити й усвідомити як причини, що спонукають до розвитку інклюзії в освітньому середовищі, цілі кожного учасника навчального процесу, наявні засоби для їхньої реалізації, так і виявити шляхи легітимізації інклюзії загалом.

**Аналіз актуальних досліджень.** Упровадження нових технологічних, культурних та наукових парадигм, пов'язаних із гуманізацією та глобалізацією людства в аксіологічному, культурному та інформаційному аспектах, вимагає трансформації інклюзивної освіти. В умовах, коли змінюються потреби дітей і молоді з нозологіями, законодавство, фінансування, вона не може залишатися статичною, з чітко визначеними параметрами (Вербенець, 2017).

Розробка моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації та вдосконалення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі. На думку вчених (Давиденко, 2014; 2015), формування та впровадження ефективних моделей інклюзивної освіти є домінантою в будь-яких часових межах із огляду на зацікавленість громадськості та органів влади кожної країни у створенні найбільш оптимальних умов для включення осіб із порушеннями в розвитку в життєдіяльність соціуму, виробленні нових підходів до освіти, які би більшою мірою задовольняли потреби їхнього розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, формували адаптовану особистість.

Розробка моделей інклюзивного навчання учнів із особливими освітніми потребами є важливим завданням і для України, зважаючи на відсутність системного бачення і стратегії розвитку інклюзивної освіти. Визначення та побудова ефективних моделей організації інклюзивної освіти є актуальним завданням не лише для країн, що перебувають у процесі її впровадження, але й для тих, де вона досягла значного рівня відкритості та доступу. Упродовж останніх десятиліть у контексті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських



країнах сформувалося кілька моделей інклюзивної освіти. Їх розробка здійснювалася на основі таких підходів, як розширення доступу до освіти, десегрегації, інтеграції і, власне, інклюзії. Різні моделі інклюзивної освіти виділяють за такими критеріями, як рівень інтегрованості дітей із ООП у заклад загальної середньої освіти, тривалість перебування в інклюзивному освітньому середовищі, кількісне співвідношення дітей із нормотиповим розвитком та з порушеннями (Кузава, 2013).

На основі узагальнення міжнародного досвіду виділили три основні моделі організації інклюзивного навчання: односторонню, двосторонню та багатосторонню (Kirby, 2017; Mitchell & Sutherland, 2020; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; McCoy & Banks, 2012).

Відповідно до іншої класифікації – за тривалістю включення учнів із ООП в інклюзивне освітнє середовище, виділяють часткову, тимчасову, повну, комбіновану та зворотну моделі інклюзії (Кузава, 2013; Topping, 2005).

Третя класифікація моделей інклюзії базується на особливостях організації навчального процесу на рівні окремо взятого закладу освіти або класу; реалізація цих моделей значною мірою залежить від існуючих на рівні держави варіацій функціонування інклюзивної освіти та варіанту інклюзії дитини. Йдеться про такі моделі організації інклюзивного навчання, як модель «навчання у звичайному класі» (learning in regular class model), корекційна модель/модель «ресурсної кімнати» (pull-out model/resource room model), модель соціальної інтеграції (social mainstreaming model), модель командної роботи (team teaching model) та стратегії, які використовуються в межах кожної з них.

**Мета статті** – охарактеризувати основні моделі навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: 1) систематизувати й узагальнити визначення поняття моделі інклюзивного навчання в зарубіжній та українській літературі; 2) окреслити основні критерії формування моделей інклюзивного навчання дітей із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном; 3) обґрунтувати особливості впровадження різноманітних моделей навчання дітей із ООП в Україні.

**Методи дослідження.** У нашому дослідженні ми використали праці українських та закордонних учених з метою визначення особливостей формування й застосування різноманітних моделей навчання учнів із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном та в Україні.

Відповідно до мети та завдань дослідження нами були використані такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння,

класифікація, узагальнення), які дають змогу аргументувати й обґрунтувати вибір тієї чи іншої моделі навчання учнів із ООП в умовах загальноосвітньої школи; пошуково-бібліографічний – для систематизації джерельної бази з досліджуваної проблематики; історіографічно-інтерпретаційний для вивчення стану дослідженості проблеми, осмислення концептуальних підходів до її розв'язання та її категоріально-поняттєвого апарату; змістово-порівняльний – для дослідження зарубіжного досвіду навчання учнів із ООП у системі загальної шкільної освіти, виявлення світових тенденцій у цій сфері.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж останніх десятиліть у контексті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських країнах сформувалося кілька моделей інклюзивної освіти. Їх розробка здійснювалася на основі таких підходів, як розширення доступу до освіти, десегрегації, інтеграції і, власне, інклюзії. Різні моделі інклюзивної освіти виділяють за такими критеріями, як рівень інтегрованості дітей із ООП у заклад загальної середньої освіти, тривалість перебування в інклюзивному освітньому середовищі, кількісне співвідношенням дітей із нормотиповим розвитком та з порушеннями (Кузава, 2013).

Одностороння модель, при якій усі діти здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти, використовується у США, Канаді, Австралії, Китаї, Італії, Португалії, Швеції, Греції та Норвегії – країнах, які ставлять за мету надання всім учням рівного доступу до освіти та впроваджують політику, спрямовану на залучення всіх учнів у систему масової середньої освіти при наданні відповідної підтримки учням з фізичними, сенсорними та інтелектуальними порушеннями. У її основі лежать концепції рівності, соціальної відповідальності та свободи від дискримінації. Інклюзивна освіта в цій моделі протиставляється спеціальній освіті як більш демократична, гуманна та перспективна парадигма розвитку систем освіти та суспільства загалом.

Імплементация даної моделі, що відбувається внаслідок реалізації політик, покликаних сприяти доступу до загальної середньої освіти учнів із інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку містить ризики щодо їх ізоляції, коли інклюзія набуває формального характеру і реальні потреби таких учнів не задовольняються (Kirby, 2017).

Двостороння модель передбачає навчання учнів із ООП у системі спеціальної освіти (спеціальних школах або класах), а всіх решту – в основній, загальноосвітній. Зазвичай, ці типи закладів підпорядковуються різним міністерствам або іншим органам управління. Дана модель впроваджується у Швейцарії, Бельгії, Японії, Катарі, Бахреїні, Сінгапурі, Кувейті. У Сінгапурі, наприклад, Міністерство освіти здійснює управління закладами освіти для

учнів, які мають незначні, емоційні, поведінкові, сенсорні чи фізичні розлади, але не мають установленної інвалідності; управління закладами спеціальної освіти для учнів із інвалідністю здійснюють неурядові організації (Kirby, 2017).

Особливістю багатосторонньої моделі є використання розмаїття підходів до організації навчання та надання послуг у межах загальної та спеціальної освітніх систем. Дана модель впроваджується у Франції, Великій Британії, Данії, Фінляндії, Чехії, Польщі, Нідерландах, Ірландії. В Ірландії, наприклад, окрім можливості навчання в одному з двох типів закладів, існують і інші альтернативні варіанти, такі як спеціальні класи в масових школах та індивідуальне навчання вдома (McCoy & Banks, 2012).

Відповідно до даної класифікації, модель інклюзивної освіти, що склалася на даний час в Україні, є багатосторонньою: можливість отримати освіту дітям із ООП забезпечують інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах, спеціальні школи, індивідуальна форма навчання. Ця модель не є стандартом інклюзивної освіти в її ідеальному вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання.

Очевидно, що впровадження зазначених моделей інклюзивної освіти має національні особливості, зумовлені соціально-економічними, політичними, культурними та історичними особливостями країн. Незважаючи на існуючі відмінності, головним завданням для всіх держав у їх імплементації є подолання розривів між політикою та практикою впровадження обраної моделі, що можливо завдяки використанню зваженого системного підходу до вирішення проблемних питань на всіх рівнях управління.

Дана класифікація моделей інклюзивної освіти визначає загальні підходи до здійснення інклюзії дітей із психофізичними порушеннями в систему освіти на рівні держави, виходячи з керівних принципів її політики в цій сфері та стратегічних пріоритетів її розвитку.

Проаналізувавши іншу класифікацію (за тривалістю включення дитини в інклюзивне освітнє середовище), можемо виділити певні особливості кожної з них.

Так, модель повної інклюзії передбачає навчання всіх дітей із інвалідністю та психофізичними порушеннями, які можуть адаптуватися до навчання в закладах загальної середньої освіти. Вони відвідують школу в режимі повного дня самостійно або із супроводом, не отримуючи спеціальної корекційної допомоги, окрім необхідної адаптації чи модифікації навчального матеріалу (Давиденко, 2014; Кузава, 2013). Зазвичай, діти з ООП зараховуються у класи, що відповідають їхньому віку,

проте, у певних ситуаціях вікові обмеження можуть не дотримуватися. Кількість дітей із психофізичними порушеннями в одному класі, зазвичай, не перевищує трьох (Topping, 2005).

Модель часткової інклюзії забезпечує включення учнів із ООП на певну частину навчального тижня, дня або на окремих заняттях. Можливе також об'єднання учнів спеціальних класів із учнями звичайних класів для додаткових, як правило, позаурочних заходів. Засвоєння основного навчального матеріалу відбувається у процесі індивідуальної роботи. Використання даної моделі має сенс при існуванні невідповідності рівня розвитку дітей їхньому віку.

Під час тимчасової інклюзії діти з ООП об'єднуються з однолітками кілька разів на місяць, як правило, на свята, прогулянки чи для ігор.

Комбінована модель має місце, коли учні з ООП навчаються у звичайних класах закладів загальної середньої освіти та отримують додатково корекційні послуги в системі спеціальної освіти. Дана модель, як і модель повної інклюзії, прийнятна для учнів із високим рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку. Під час реалізації комбінованої моделі для дітей підбирається звичайний клас, який максимально підходить рівню їхнього розвитку. У такому класі навчаються від одного до трьох дітей із особливими потребами, причому доцільний рівень інклюзії визначає спеціальний педагог.

Модель зворотної інклюзії забезпечує включення дітей із нормотиповим розвитком у середовище їхніх однолітків із психофізичними порушеннями. Її доцільно використовувати для розвитку навичок соціальної взаємодії та спілкування дітей із психофізичними порушеннями або ж для їх підготовки до часткової інклюзії (Давиденко, 2014; Кузава, 2013).

Порівнюючи моделі інклюзивного навчання, виділені на основі тривалості перебування дитини в інклюзивному освітньому просторі закладу загальної середньої освіти, варто вказати на доречність вибору конкретної моделі залежно від рівня розвитку та складності психофізичних порушень дитини. Якщо часткова, тимчасова та зворотна моделі можуть використовуватися для більшості дітей із тяжкими порушеннями, модель повної та комплексної інклюзії – для дітей з високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку.

Особливістю моделі «навчання у звичайному класі» є її орієнтованість однаковою мірою на всіх учнів класу. Тема, яка розглядається, та завдання – одні для всіх. За потреби для учнів із ООП може бути застосована адаптація або модифікація навчального матеріалу.

Реалізація моделей навчання здійснюється через використання відповідних стратегій. До загальних стратегій навчання дітей із ООП, що використовуються в моделі «навчання у звичайному класі» та ефективність яких доведена результатами емпіричних досліджень, належать: «прямі інструкції» (direct instruction strategy), стратегія когнітивного навчання (cognitive strategy instruction), формативне оцінювання та зворотній зв'язок (formative assessment and feedback), саморегульоване навчання (self-regulated learning), мнемотехніка (mnemotechnics), повторення і практика (review and practice).

Зазначимо, що модель «навчання в загальному класі» є найбільш універсальною, спрямованою на забезпечення освітніх потреб більшості учнів, включно з тими, які мають особливі потреби. Проте, така її здатність не дозволяє їй реагувати на специфічні потреби даної категорії дітей, що зумовлює необхідність використання інших, більш вузьких моделей.

Модель командної роботи реалізується через тісну взаємодію в навчальному процесі учителів загальної та спеціальної освіти. Учні з ООП навчаються у звичайному класі за загальноосвітньою програмою та графіком, спільним для всього класу. Дана модель не виключає застосування необхідних адаптацій та модифікацій, для реалізації яких на заняттях формуються невеликі групи з двох-трьох учнів, згруповані за їх рівнем підготовки. Такий підхід допомагає забезпечити індивідуальний підхід до учнів із ООП, не витрачаючи загальний час уроку.

Співвикладання передбачає спільну роботу вчителя-предметника та спеціального педагога з усіма учнями класу, а не лише з тими, хто має особливі освітні потреби.

Консультування дає можливість учителям, які навчають дітей із ООП отримати фахову допомогу й пораду фахівців у сфері спеціальної освіти з питань, що стосуються різних аспектів навчання даної категорії учнів: адаптації навчальних програм, викладання та оцінювання, організації фізичного простору у класі тощо. Воно є непрямою моделлю надання послуг, оскільки консультант не працює безпосередньо з учнями, крім випадків, коли він демонструє використання певних методів, технологій, прийомів чи засобів навчання.

Взаємодія з асистентом учителя підвищує ефективність соціально-педагогічного супроводу учня з ООП через залучення та спільну роботу над розробкою та виконанням індивідуальної програми розвитку учня, плануванню та реалізації навчальних та соціально-адаптаційних заходів, визначення змісту, обсягу й необхідності адаптації і/або модифікації навчального матеріалу, оцінювання навчальних досягнення учнів,

динаміки розвитку учня. Залежно від специфічних потреб дитини корисною може бути співпраця з іншими фахівцями – психологами, лікарями, логопедами, ерготерапевтами, фізіотерапевтами, соціальними працівниками та ін. Проте, чи не найважливішою є співпраця з батьками дитини, які, зважаючи на їхню роль, володіють усією повнотою прав та обов'язків щодо виховання, розвитку й навчання дитини.

Модель соціальної інтеграції базується на ідеї залучення до навчання та соціалізації дітей із ООП їхніх ровесників під керівництвом та наглядом педагога. Інші назви цієї моделі, що використовуються в науковій літературі – модель тьюторства або наставництва.

Навчання за принципом «рівний-рівному» є потужним інструментом підвищення загальної ефективності навчання в інклюзивних класах, оскільки базується на «природних» соціальних стосунках.

Використання моделі соціальної інтеграції сприяє не лише покращенню успіхів у навчанні, поведінці, але й зменшенню проявів цькування, покращуючи загальний рівень добробуту учнів із ООП та психологічного клімату у класі та школі. У межах цієї моделі можливе поєднання дітей у пари залежно від віку, рівня здібностей, тривалості навчання у школі тощо. Ключова ідея полягає в тому, що більш здібний учень навчає менш здібного учня приблизно такого ж або молодшого віку (Mitchell & Sutherland, 2020). Реалізація цієї моделі містить низку переваг для всіх учасників освітнього процесу: учні, які отримують допомогу, також здобувають підвищену індивідуальну увагу, залучення до спільної діяльності, можливість практикувати виконання завдань, прямий зворотний зв'язок, підтримку з боку однолітків та додатковий час для виконання завдань; учні, які надають підтримку – можливість закріпити та розширити власні знання й навички, підвищити впевненість у собі та розвинути емпатію; педагог може підвищити рівень співпраці у класі та заощадити час для роботи з іншими учнями (Topping, 2005).

Особливістю корекційної моделі є поєднання навчання в загальноосвітньому класі зі спеціалізованим навчанням для задоволення певної категорії особливих освітніх потреб. Залежно від індивідуальних особливостей учня (низька академічна успішність, проблемна поведінка, стан здоров'я тощо), що впливають на його навчання і/або соціалізацію, спеціальні педагоги можуть проводити групові або індивідуальні заняття в іншій обстановці поза загальноосвітнім класом. Метою даної моделі є досягнення учнем здатності до самостійного навчання в умовах інклюзії.

Важливим елементом корекційної моделі є індивідуальні програми навчання (ІПН), які визначають унікальні потреби учнів, містять цілі навчання

та соціалізації, показники їх досягнення, стратегії навчання, що сприяють задоволенню визначених потреб, адаптації та модифікації навчального матеріалу та необхідні пристосування навколишнього середовища.

У межах корекційної моделі використовуються різні стратегії навчання, проте, зважаючи на необхідність задоволення специфічних потреб дітей відповідно до нозологій, необхідними є спеціальні стратегії, такі, наприклад, як додаткова та альтернативна комунікація.

Стратегія додаткової та альтернативної комунікації передбачає підходи, методи та технології для перетворення даних, отриманих за допомогою спеціальних приладів у повноцінну інформацію, що дає можливість учням із тяжкими порушеннями мовлення спілкуватися. Допоміжна комунікація використовується як доповнення до будь-яких існуючих методів спілкування. У межах стратегії використовуються дві основні методики вдосконалення здатності учнів до ефективної комунікації: навчання спілкуванню за допомогою певних засобів або технічних приладів (системи графічних знаків, комунікаційної дошки, синтезаторів та вокалізаторів голосу тощо) та без них (міміка, жести, рухи).

Застосування даної стратегії передбачає застосування допоміжних технологій та навчання способів їх використання учнями з ООП для досягнення кращих результатів навчання й забезпечення більшого рівня самостійності у школі та вдома. У США під допоміжними технологіями мають на увазі будь-які предмети, обладнання або системи, які підтримують, збільшують чи покращують функціональні можливості осіб із інвалідністю; їх використання розглядається як частина індивідуальних програм навчання. У країнах Західної Європи допоміжні технології – це пристрої або послуги, спрямовані на компенсацію функціональних обмежень, забезпечення самостійного виконання діяльності людьми похилого віку або особами з інвалідністю для реалізації їхнього потенціалу (Topping, 2005).

Таким чином, реалізація корекційної моделі вимагає тісної взаємодії та координації діяльності міждисциплінарної команди фахівців щодо планування та реалізації освітнього процесу дитини в загальноосвітньому класі та ресурсній кімнаті, вибору й опанування учнем із ООП навичками користування допоміжними технологіями.

Результати аналізу наукових джерел із теми дослідження свідчать про існування різних типів моделей інклюзивної освіти. Визначено три підходи до їх класифікації, в основі яких знаходяться такі критерії, як спосіб організації інклюзивної освіти, виходячи з керівних принципів державної політики в цій сфері та співвідношення загальної та спеціальної систем освіти; тривалість

перебування дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі, зумовлена складністю її фізичних, сенсорних і/або інтелектуальних порушень; та особливості організації процесу інклюзивного навчання дітей із ООП.

На нашу думку, будь-яка модель інклюзії сприяє соціалізації дітей із ООП та гуманістичному вихованню всіх учнів. Включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масову освітню систему у шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, інтелектуального рівня, збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії з ровесниками. Проте, рівень та інтенсивність такого впливу в різних моделях є різними. Вибір оптимального для кожної дитини варіанту інклюзії має здійснюватися, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб та потенціалу. У свою чергу, можливості для вибору оптимальної моделі залежать від соціальної та освітньої політики держави, соціально-економічних умов, рівня розвитку демократичних процесів та гуманістичних ідей у суспільстві.

Для успішного розвитку інклюзивної освіти на рівні держави має бути чітке розуміння вектору розвитку та ключових принципів її побудови й функціонування. Представлені в дослідженні варіанти інклюзивної освіти є вихідною теоретичною конструкцією у процесі її концептуалізації, проєктування та імплементації у вітчизняну систему освіти загалом та освітній процес закладів загальної середньої освіти зокрема.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті систематизовано й узагальнено визначення поняття моделі інклюзивного навчання в зарубіжній та українській літературі.

Визначено, що модель у методологічному й онтологічному аспектах являє собою спрощене наочне відображення складного процесу функціональних взаємозв'язків між його учасниками, елементами з метою отримання наочного уявлення, покращення розуміння та практичного застосування.

Окреслено основні критерії формування моделей інклюзивного навчання дітей із ООП в умовах загальноосвітньої школи за кордоном. У результаті соціально-політичних та освітніх реформ у південно-американських та європейських країнах сформувалися різні моделі інклюзивної освіти. В основу їх класифікації покладені такі критерії, як: спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави (одностороння, двостороння та багатостороння моделі); тривалість перебування дитини з ООП в інклюзивному освітньому середовищі (моделі повної, часткової, тимчасової, комбінованої та зворотної інклюзії); особливості організації



процесу інклюзивного навчання (моделі «навчання у звичайному класі», командної роботи, соціальної інтеграції та корекційна).

У статті обґрунтовано вибір оптимальних моделей навчання дітей із ООП в Україні. Під час розробки та імплементації вітчизняних моделей організації інклюзивної освіти в систему загальної середньої освіти важливо враховувати моделі, напрацьовані у світовій практиці. Багатостороння модель інклюзивної освіти, що склалася на даний час в Україні, є різнобічною: можливість отримати освіту дітям із ООП забезпечують інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх школах, спеціальні школи, індивідуальна форма навчання. Ця модель не є стандартом інклюзивної освіти в її ідеальному вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання.

Включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в масову освітню систему у шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, інтелектуального рівня, збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії з ровесниками. Проте, рівень та інтенсивність такого впливу в різних моделях є різними. Вибір оптимального для кожної дитини варіанту інклюзії має здійснюватися, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб та потенціалу. У свою чергу, можливості для вибору оптимальної моделі залежать від соціальної та освітньої політики держави, соціально-економічних умов, рівня розвитку демократичних процесів та гуманістичних ідей у суспільстві, дослідження яких визначаємо як перспективи подальших наукових розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

- Вербенець, А. (2017). Процес формування моделі інклюзивної освіти у Республіці Мальта (2000–2005 рр.). *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 54-59 (Verbenets, A. (2017). The process of forming a model of inclusive education in the Republic of Malta (2000–2005). *Pedagogical process: theory and practice*, 2, 54-59).
- Давиденко, Г. В. (2014). Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 76-80 (Davydenko, H. V. (2014). Models and forms of inclusive education implementation in the framework of pedagogical innovation. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 3, 76-80).
- Давиденко, Г. В. (2015). Моделювання сучасного інклюзивного навчання як нелінійного процесу з відкритим діапазоном навчальних цілей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 43, 418-423 (Davydenko, H. V. (2015). Modeling of modern inclusive education as a nonlinear process with an open range of educational goals. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi. Series: Pedagogy and Psychology*, 43, 418-423).

- Кузава, І. Б. (2013). Моделі розвитку інклюзивної освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (27), 380-388 (Kuzava, I. B. (2013). Models of inclusive education development: theoretical aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (27), 380-388).
- Fei, X. (2007). The Chinese "learning in a regular classroom": History, current situation, and prospects. *Chinese Education & Society*, 40 (4), 8-20.
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46 (2), 175-191.
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 81-97.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe: Thematic publication*. (pp. 7-18). Middelfart, Denmark: European Agency For Development in Special Needs Education.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London, UK: Routledge.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.

### РЕЗЮМЕ

**Козиброда Лариса.** Основные модели организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы (начало XXI в.).

*Статья посвящена исследованию проблемы организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Обоснована актуальность исследования на основе выполненного анализа научно-педагогической литературы по проблеме исследования. На основе использования комплекса исследовательских методов охарактеризована специфика применения трехмерной модели для развития системы обучения детей с особыми образовательными потребностями с целью эффективного привлечения к образовательной среде. Представлены варианты инклюзивного образования как теоретическую конструкцию в процессе ее концептуализации, проектирования и имплементации в отечественную систему образования в целом и образовательный процесс заведений общего среднего образования, в частности.*

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, модель инклюзивного обучения, общеобразовательная школа, полная инклюзия, частичная инклюзия, временная инклюзия.

### SUMMARY

**Kozibroda Larysa.** Basic models of inclusive education organization in the conditions of secondary school (early 21<sup>st</sup> century).

*Introduction of inclusive education in Ukraine presupposes, first, a change in the attitude towards people with special needs, their integration into the social space, while guaranteeing protection of their rights and comprehensive support. In this perspective, such directions in changing the educational paradigm as the provision of quality education and preparation for life in modern society of children with special educational needs are becoming substantial. After analyzing a significant amount of literature on this issue, the peculiarities of the organization of education of children with special educational needs in the general school abroad and in Ukraine were revealed.*

*The aim of the article is to describe the main models of education of children with special educational needs in general education school.*

*In the study the following research methods are used: general scientific (analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, classification, generalization), which allow to argue and justify the choice of a model of teaching students with special needs in a secondary school; search and bibliographic for systematization of research sources; historiographical-interpretative for studying the state of the problem under research, comprehension of conceptual approaches to its solution and its categorical-conceptual apparatus; comparative – for the study of foreign experience of teaching students with special needs in the system of general schooling, identifying global trends in this area.*

*Modern research in the field of pedagogy, psychology, correctional education, medicine confirms the existence of three main models of inclusive education in world practice, and in Ukraine in particular. Application of a three-dimensional model for the development of the education system for children with special educational needs will allow their effective inclusion into the educational environment, and subsequently in active social life. For the successful development of inclusive education at the state level, there must be a clear understanding of the development vector and the key principles of its construction and functioning. The options of inclusive education presented in the study are the initial theoretical construction in the process of its conceptualization, design, and implementation in the domestic education system in general and the educational process of secondary education. The inclusion of children with mental and physical disabilities in the mass education system at school age can have a significant impact on their development to increase the level of speech and communication skills, intellectual level, enriching the experience of social and educational interaction with peers. However, the level and intensity of this impact in different models are diverse. The choice of the optimal inclusion option for each child should be based on its individual characteristics, needs and potential. In turn, the possibilities for choosing the optimal model depend on the social and educational policy of the state, socio-economic conditions, the level of development of democratic processes and humanistic ideas in society.*

**Key words:** *children with special educational needs, inclusive education, model of inclusive education, secondary school, full inclusion, partial inclusion, temporary inclusion, inclusive class.*

**УДК 376.4-373.2.016:616.896**

**Таміла Коломоєць**

Криворізький державний педагогічний університет

ORCID ID 0000-0002-7321-0901

**Вікторія Ворох**

Полтавський національний педагогічний

університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0003-1946-8095

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/027-040

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЗМОМ СУЧАСНИМИ ДИДАКТИЧНИМИ ЗАСОБАМИ**

*У статті розкрито можливості розвитку мовлення дітей із аутизмом з використанням технології доповненої реальності. Метою дослідження є визначення дієвості та ефективності сучасних дидактичних засобів, зокрема використання технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей із аутизмом. Методами дослідження виступили: аналіз, узагальнення, порівняння, експеримент, описовий*

*метод, логічний метод тощо. За результатами дослідження визначено наявність затримок у розвитку мовлення та соціальних комунікаціях дітей із аутизмом як корекційно-педагогічну проблему. Визначено порушення в розвитку мовлення, які мають підлягати корекції. Обґрунтовано актуальність використання технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей-аутистів. Охарактеризовано експериментальну методика розвитку мовлення дітей із аутизмом із прикладами відповідних вправ. Практичне значення дослідження полягає в тому, що наведені практичні рекомендації з розвитку мовлення дітей із аутистичним спектром розвитку можуть бути корисними в корекційній роботі НРЦ. Перспективою подальших досліджень визначено пошук шляхів використання технології доповненої реальності в напрямі розвитку уваги та пам'яті дітей із аутизмом.*

**Ключові слова:** аутизм, РАС, корекційна освіта, розвиток мовлення, технологія доповненої реальності, методика, сучасні освітні технології, затримка розвитку.

**Постановка проблеми.** В останні роки увага цілого спектру дослідників (педагогів, лікарів, психологів) все більше зосереджується на проблематиці розвитку й навчання дітей із розладами аутистичного спектру. Це викликано, перш за все, зростаючою динамікою як загальної кількості дітей із відхиленням фізичного та психічного здоров'я (Кравченко, 2016, с. 364), так і кількості аутистичних розладів серед дітей. Розуміючи можливі соціальні наслідки вказаної проблеми, все більш актуальним стає пошук шляхів покращення рівня розвитку дітей із аутизмом із метою зменшення негативного впливу на них оточуючого соціального середовища й підвищення можливостей їх соціалізації та виконання соціальних ролей у дорослому житті.

Оскільки для раннього дитячого аутизму характерною є затримка мовленнєвого розвитку, фахівцям доводиться приділяти більше уваги розвитку мовлення та навчанню читанню, що, зазвичай, у таких дітей відбувається в поєднанні педагогіко-корекційних прийомів із медичним впливом шляхом застосування психолого-педагогічних засобів і препаратів з ноотропною, нейропротективною і нейротрофічною дією.

Отже, на фоні ранньої діагностики аутизму в дітей, затримки мовленнєвого розвитку, актуальним завданням корекційної педагогіки можна вважати розробку методичних рекомендацій у цьому напрямі. Завданням першочергової важливості є також розробка методичних основ навчання глобальному читанню дітей із аутичними розладами, оскільки мовлення й читання виступають взаємопов'язаними процесами та поєднані причинно-наслідковим зв'язком: розвиток мовлення допомагає швидше розвивати навички читання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням мовленнєвих порушень та навичок читання дітей із аутизмом займається ціла когорта

дослідників: Н. Жукова, Л. Каннер, К. Лебединська, І. Логвінова, Є. Мастюкова, С. Морозов, Т. Морозова, Л. Нурієва, К. Островська, Т. Філічева, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Питання використання сучасних інноваційних засобів навчання дошкільників у корекційній педагогіці розглядають: В. Авілов, І. Демченко, О. Євтухова, В. Зарецький, Н. Козлов, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Мартинчук, В. Синьов, О. Столяренко, О. Таранченко та ін. Проблемні аспекти навчання з використанням доповненої реальності репрезентовано у працях таких дослідників: О. Качуровська, Н. Кравець, О. Легкий, С. Миронова, М. Шеремет, Г. Щербанюк та ін.

Проте наявний методичний інструментарій розвитку мовлення та навчання читанню дітей-аутистів з використанням сучасних технологій тільки починає набирати обертів. Тому доцільним вважається його систематичне поповнення, у т.ч. з використанням методики доповненої реальності, про що мова йде в даному дослідженні.

**Мета статті.** Визначити дієвість та ефективність сучасних дидактичних засобів, зокрема використання технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей із аутизмом.

**Методи дослідження.** При проведенні дослідження використано такі загальнонаукові методи: аналіз та узагальнення – для критичного аналізу наукових праць із питань розвитку мовлення в дітей із аутизмом та використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання їх усному і писемному мовленню; порівняння – для визначення ефективності тих чи інших методів і засобів навчання й розвитку мовлення дітей із аутистичними порушеннями; експеримент – для проведення дослідження засобами доповненої реальності з метою формування навичок комунікативного мовлення та читання в дітей із аутизмом; описовий метод – для опису результатів дослідження; логічний метод – для обґрунтування доцільності використання засобів доповненої реальності у процесі розвитку мовлення та навчання читанню дітей-аутистів.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з найбільш гострих проблем дітей із раннім дитячим аутизмом (РДА), на яку все частіше починають указувати науковці, вважається відхилення в розвитку мовлення. Як показує досвід, вони спостерігаються абсолютно в усіх дітей із аутизмом. Порушення мовлення в таких дітей бувають різного характеру й відображають особливості перебігу та тяжкості даної хвороби. Поряд із затримкою мовленнєвого розвитку можна спостерігати несформованість комунікативної поведінки хворого, що вказує на тісний взаємозв'язок указаних аспектів

(мова-комунікації). Тому погоджуємося з науковцями, що в дітей-аутистів, у першу чергу, порушеним є розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому (Шеремет та Кондукова, 2010, с. 102).

Зрозуміло, що діти з різними аутистичними формами мають різний ступінь порушення мовлення, але в будь-якому випадку його розвиток виявляється проблематичним та залежить від когнітивних, мовленнєвих, соціальних навичок дитини та її психопатологічних розладів. Також на розвиток мовлення в дітей із аутизмом може вплинути часовий інтервал. У одних дітей з віком мовлення може майже не розвиватися, що позначається на розвиткові їх комунікативності, яка також стоїть на місці. У інших, навпаки, відчутний значний прогрес у цьому напрямі, і вони починають більше спілкуватися з оточуючими. Крім того, значне покращення мовлення частіше спостерігається в тих дітей, що не є розумово відсталими та з якими спроби розвитку мовлення проводили в більш ранньому віці (Шульженко, 2009, с. 204).

Проте, незалежно від терміну появи та рівня розвитку мовлення в дитини з аутизмом, таке мовлення нею не використовується як засіб повноцінної комунікації: вона досить часто не відповідає на запитання оточуючих та рідко сама звертається з запитаннями. У такої дитини більшою мірою може розвиватися «автономне мовлення» або «мовлення для себе».

Відмітним є також те, що порушення мовлення й комунікації в дітей із аутизмом проявляються вже в ранньому віці і зберігаються на все життя. Навіть до того, як здорова дитина навчиться говорити, вона вже володіє багатим набором засобів для повідомлення оточуючим про свої почуття, потреби та інтереси (міміка, жести, вокалізація тощо). Тому неповне використання дитиною вказаних засобів є однією з перших ознак мовленнєвих порушень у дітей із аутизмом. Такі діти також досить часто не використовують такі види жестів: протодекларативні та жести вокалізації, які служать для привернення візуальної уваги оточуючих до себе; декларативні, зокрема, указівний жест; експресивні – для передавання своїх почуттів. У той самий час діти з аутизмом можуть використовувати інструментальні жести для того, щоб хто-небудь негайно для них щось зробив.

Зазначимо також, що невміння використовувати мову дітьми з аутизмом призводить до дефіциту в них мовного спілкування, який проявляється в невмінні використовувати мову для здійснення соціальної комунікації (Мастюкова, 1997).

Доцільним вважаємо звернути увагу на дослідження Д. Шульженко в напрямі класифікації порушень мовленнєвого і комунікативного розвитку (рис. 1).

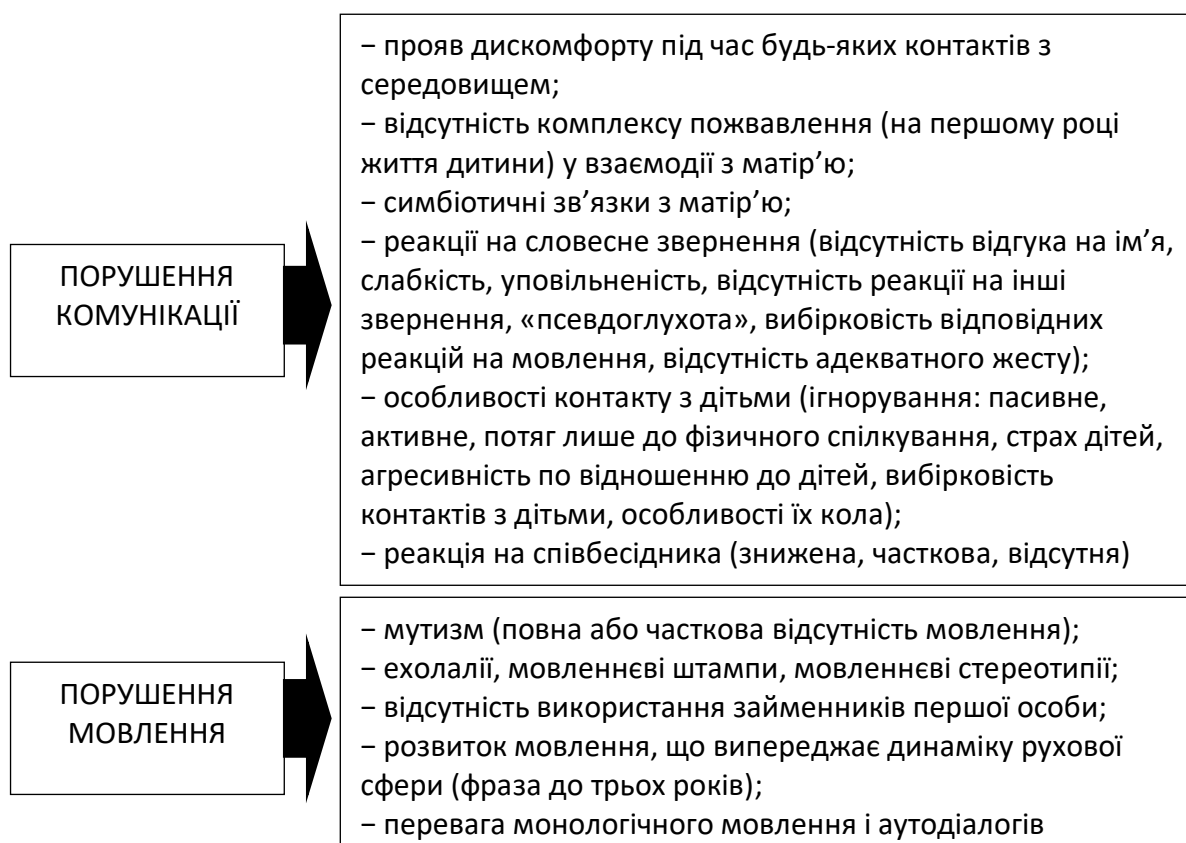


Рис. 1. Класифікація порушень мовлення та комунікації в дітей-аутистів (узагальнено автором на основі (Шульженко, 2009))

Наведені види порушень дозволяють більш змістовно уявити природу їх прояву в дитини та під час діагностики на більш ранніх стадіях надати необхідну корекційну допомогу.

Також інтерес представляють дослідження К. Лебединської, О. Нікольської та Є. Баєнської, які виокремлюють чотири типи розвитку аутизму в дітей залежно від стану їх мовленнєвої сфери (К. Лебединська, О. Нікольська, Є. Баєнська та ін., 1989):

1) діти, які демонструють найяскравіші, порівняно з іншими групами, порушення розвитку (поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє, можуть випадково вимовлятися окремі слова, що не спрямовані на комунікацію);

2) діти, які мають значну затримку в розумовому і мовленнєвому розвитку, користуються переважно короткими стереотипними фразами-штампами; у них формуються багаточисельні стереотипні дії, моторні й мовленнєві, яких не буває у звичайних дітей;

3) діти з характерним високим рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку, але які при цьому не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування, не здатні до конструктивного діалогу;

4) діти, у яких бідне, інтонаційно невиразне мовлення, порушене розуміння чужого мовлення.

У зв'язку з необхідністю формування авторської методики мовленнєвого розвитку дітей-аутистів було спочатку досліджено наявний науковий доробок у цьому напрямі.

Як відомо, до недавнього масового розповсюдження цифрових технологій досить актуальними методиками розвитку мовлення й навчання читанню дітей-аутистів були методики, засновані на обміні карток – PECS (picture exchange communication system). Вона полягає в тому, що дитині дають подивитися на попередньо зроблені картки-малюнки або фотографії найбільш необхідних (улюблених) предметів побуту чи іграшок дитини, а потім одразу ж дають їй те, що вона вибрала. Так, дитину мотивують робити вибір з того, що дитина бажає. Такий процес супроводжується також вербальним називанням предмета, змушуючи дитину запам'ятовувати її назву. Поступово кількість картинок може збільшуватися й вибір ускладнюватися.

На цьому принципі, зокрема, заснована система Макатон та інші системи альтернативного спілкування (Бліса, Ребус тощо), які дитина постійно може мати при собі у формі книжки. На сьогодні розроблені вже навіть комп'ютерні версії цих систем (наприклад, Boardmaker, Picture communication system та ін.).

Оскільки більша частина дітей-аутистів ніколи не буде повноцінно спілкуватися та комунікувати з оточуючими, то більшість науковців одноставні в тому, що для них більш прийнятним засобом спілкування є альтернативне спілкування, яке дозволяє візуалізувати мову та обмін комунікаціями. Такими засобами на сьогоднішній день виступають сучасні цифрові технології та все, що пов'язане з їх використанням. Тобто прискорення й покращення розвитку мови в таких дітей можна домогтися шляхом застосування засобів візуалізації мови та доповненої реальності.

Науковці єдині у твердженні, що діти з аутистичним спектром розладу не проявляють зацікавленості у спілкуванні з оточуючими, оскільки не розуміють мотивів їх поведінки. У той самий час, вони встановлюють тісний зв'язок із мобільними пристроями, віддаючи перевагу взаємодії з ними порівняно зі взаємодією з живими людьми. Це пояснюється тим, що під час користування цифровими приладами результат власних дій для них є завжди передбачуваним та програмованим, що набагато легше розуміється та сприймається свідомістю дитини, у той час як поведінка та реакція оточуючих на



комунікацію може бути емоційно різною та непередбачуваною. Як слідує з наведеного аналізу, використання технологій доповненої реальності, як засобу навчання та розвитку мовлення, найбільше відповідає особливостям сприйняття і мислення дітей-аутистів.

Ураховуючи те, що несформованість соціальної взаємодії та, як наслідок, якісні порушення комунікації, є визначальним в аутичних розладах, що проявляється в затримці або повній відсутності мовлення, обмеженості невербального спілкування, нездатності ініціювати й підтримувати розмову. Зовсім інша комунікація відбувається з гаджетами, у процесі якої в дитини виникають сильні та глибокі емоційні співпереживання, відчуття захопленості, бажання співпрацювати, а відтак і навчатися.

Доповнена реальність (з англ.: augmented reality, mixed reality) сьогодні стає дуже популярною технологією, маючи широке використання в бізнесі, освіті та сфері розваг.

Доповнена реальність – це «технологія додавання до зображень об'єктів реального світу уявних об'єктів, зазвичай, із допоміжними інформативними властивостями, за допомогою відповідного комп'ютерного інтерфейсу» (Бессараб, 2016, с. 5). Це робить неявне явним, полегшуючи сприйняття. Тому, на нашу думку, використання даної технології також може бути ефективним для розвитку мовлення дітей із аутизмом.

Аналіз наукових досліджень у напрямі використання засобів доповненої реальності в освіті показав, що в останні роки вона починає широко використовуватись у вищій та середній освіті. Досить поодинокі випадки її використання в дошкільній освіті. Проте нами не знайдено методик розвитку мовлення дітей-аутистів із використанням доповненої реальності, які би заслуговували на нашу увагу. Тому виникає необхідність розроблення власної методики.

На початковому етапі використання доповненої реальності мова дітей із РСА спрямована на задоволення власних потреб. Віртуальне спілкування сприяє розвитку імпресивного мовлення як основи формування експресивного мовлення.

За результатами дослідження В. Тарасун, у меншій кількості дітей із недорозвитком мовлення (НМ), яким характеризуються аутичні діти, виявлено вади сукцесивних синтезів, що спричинило недорозвиток у них спеціальних здібностей: відтворювати певну послідовність ритмічних звуків і мелодій; утворювати систему звуків, складів; здійснювати мовне спілкування і власне висловлювання (Тарасун, 1998). У той самий час хороша зорова пам'ять дитини з РСА, здатність сприймати графічний образ

слова і співвідносити його з реальними об'єктами оточуючого світу створюють позитивні умови для розвитку мовлення.

Використання в корекційних освітніх процесах доповненої реальності розкриває низку нових можливостей. До переваг технології належать (Секерин та ін., 2017, с. 59):

1) сильні емоційні відгуки, оскільки поява віртуальних об'єктів викликає в дітей стан захоплення і здивування, що сприяє виникненню в дітей інтересу та мотивації до процесу навчання;

2) інтерактивність, що сприяє кращому запам'ятовуванню;

3) можливості взаємодії зі штучним світом за допомогою мобільних пристроїв, що є суттєвою перевагою доповненої реальності перед віртуальною реальністю;

4) можливість проведення віртуальних занять.

З урахуванням проведеного критичного аналізу, цільова модель формування методики навчання глобальному читанню з використанням технології доповненої реальності дітей із розладами аутистичного спектру набуває такого вигляду (рис. 2).

ПРОБЛЕМА: розлади аутистичного спектру в дітей, які призводять до проблем у розвитку мовлення

ЗАДАЧА: розробити та експериментально перевірити методику, яка би сприяла розвитку мовлення дітей з РАС у дошкільному віці

МЕТА: формування та апробація методики розвитку мовлення з використанням технології доповненої реальності дітей дошкільного віку з РАС

Середовище розвитку дітей з РАС: Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр № 1 Дніпропетровської обласної ради, студія розвитку дітей «ZETA»

Реалізація технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей з РАС (див. рис. 3).

Інструмент

Методи

Засоби

Інформаційні ресурси

РЕЗУЛЬТАТ: підвищення ефективності корекційних освітніх процесів у напрямі розвитку мовлення дітей з РАС

Рис. 2. Цільова модель реалізації методики розвитку мовлення з використанням технології доповненої реальності дітей із РАС

Діяльність корекційного педагога, спрямовану на розвиток мовлення дітей із РАС із використанням технології доповненої реальності можна схарактеризувати за допомогою таких етапів (рис. 3).

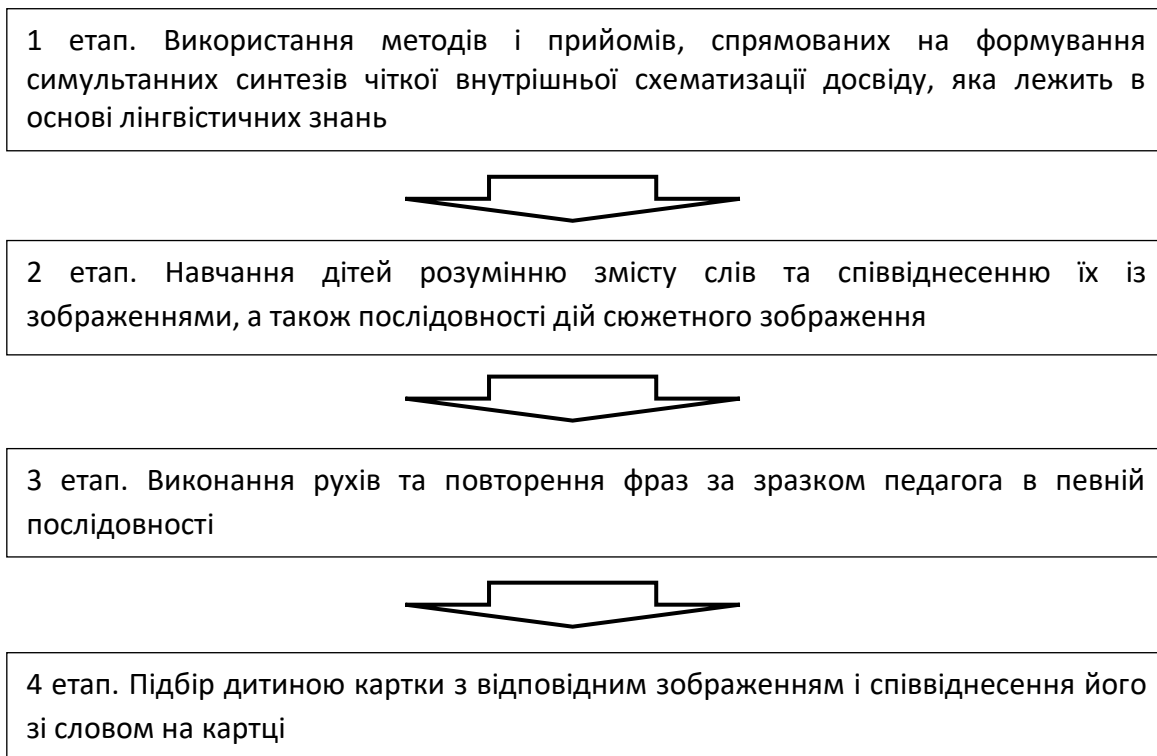


Рис. 3. Етапи реалізації технології доповненої реальності в розвитку мовлення дітей із РАС

Експеримент було проведено в умовах Багатопрофільного НРЦ № 1 Дніпропетровської обласної ради та студії розвитку дітей «ZETA».

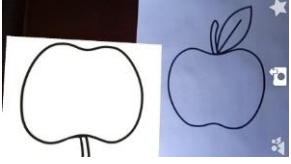


Дітям було запропоновано комплекс завдань із розвитку симультанних та сукцесивних структур. Характеристика груп вправ, що використовувалися під час експерименту, наведена в табл. 1.

У програму роботи для дітей із аутизмом було включено піктограми (І. Корольова, Л. Нурієва). На ігрове поле з піктограмами, що зображають певний тип руху, або якості предмету підбиралися картки з прозорого матеріалу з контурами слів і цифр (Слон іде. Черепаха повзе. Синій м'яч один. Два жовтих м'яча.).

Здатність дітей із РСА добре сприймати й запам'ятовувати схематичні зображення, їх послідовність, дозволила нам запропонувати їм графічні образи слів – методику глобального читання. Основною метою навчання глобального читання були завдання розвитку імпресивного, розповідного, вільного читання. Успішне виконання завдань глобального читання забезпечувалося, передусім, підбором для читання слів і образів знайомих дітям передшкільного віку (словниковий запас виявлений у дітей під час обстеження).

*Таблиця 1*

### Характеристика груп вправ з розвитку мовлення дітей-аутистів під час експерименту

Спрямованість вправ	Характеристика вправ	Приклад вправ
Розвиток зорового сприйняття дітей, формування вміння аналізувати, виокремлювати й узагальнювати, орієнтуватися у просторі	1) виділення фігури з однорідного фону (проба Рево д'Аллона) – зелені предмети на зеленому тлі; 2) називання контурно-зображених предметів накладених один на одного (фігура Поппейрейтера); 3) класифікація предметів за логічними категоріями, пропонованими педагогом: машинка, стіл, светра, груша, чашка, кегля, шкарпетки тощо; 4) запам'ятовування чотирьох предметних малюнків, пропонованих педагогом, з подальшим відшукуванням серед купи інших малюнків; 5) знаходження відмінностей між двома дзеркально розташованими фігурами	
Навчання дітей розумінню змісту слів та співвіднесенню їх із зображеннями, а також послідовності дій сюжетного зображення	1) розуміння антонімів і синонімів: солодкий – гіркий, великий – малий, широкий – вузький, довгий – короткий; «Що може стояти?», «Що можна назвати ніжкою?», «Що може бути: холодним, гірким, важким, корисним?»; 2) знаходження і вказування указкою лінійку, лінійкою указку; указкою олівець, олівцем указку; 3) розуміння речень конвертованої конструкції: «Покажи де на зображенні: «Сашко майструє годівницю. Годівниця змайстрована Сашком». «Дівчинка читає книгу. Книга прочитана дівчинкою»; 4) розуміння зображень серії картинок і викладання їх за сюжетним змістом; 5) співвіднесення зображення предмету на картинці і його графічне зображення на піктограмі; 6) співвіднесення предмету і його зображення, підбір їх пари	
Виконання дітьми рухів і повторення фраз за зразком педагога в певній послідовності	1) наслідування за зразком педагога кінетичної мелодії з послідовною зміною трьох позицій руки: долоня – кулак – ребро; 2) виконання вправ для пальців руки за зразком педагога: перший – другий; перший – третій; перший – четвертий; перший – п'ятий і навпаки;	
	3) виконання артикуляційних рухів: динамічних і статичних;	

	<p>4) повторення одночасно пропонованих пар слів, або серії слів: чашка – стіл; поле – квіти; коза – коса – роса; рак – мак – дах;</p> <p>5) повторення по пам'яті пропонованих зображень на двох малюнках серіями: яблуко мале – яблуко велике; книга тонка – книга товста тощо</p>	
--	--	--

Попередньо для читання використовувалися картки зі словами червоного кольору (букви розміром від 2 до 5 см) за методикою Р. Домана. Щодня дітям пропонувався новий набір для читання із 5 слів. Це були енграми (імена близьких людей, героїв мультиплікаційних фільмів), слова, що позначають предмети повсякденного вжитку, частини тіла тощо.

Під час ознайомлення з лексичними темами: «Одяг», «Іграшки», «Продукти», «Посуд» та ін. педагог розкладав картки зі словами і називав їх. Наступне завдання вимагало від дитини підбору картки з відповідним зображенням і співвіднесення його зі словом на картці. У результаті застосування таких прийомів п'ятирічні вихованці з РСА швидко оволодівали лексикою програмних тем.

Досить легко діти одночасно виконували команди педагога з використанням одного дієслова і різними іменниками («Покажи ляльку», «Покажи руки», «Покажи стіл») та підбирали відповідні картки.

Як варіант, під час читання дієслів використовувалися картки для складання речень, на яких вже були зображені предмети, а діти добирали слово-дію, написану на картці. Таке завдання виявилось складним, а значить нецікавим для дітей, проте використання доповненої реальності «оживило» героїв картинки, дозволило не просто показати історію, а проілюструвати дії героїв як у мультфільмах, які люблять діти (рис. 4).



Рис. 4. Знімок екрана до завдання

Аналіз проведеної дворічної експериментальної роботи з

дошкільниками із РСА (передшкільного віку) дозволяє зазначити, що запропонована програма із розвитку мовлення була повністю засвоєна дітьми. Апробація методики із використанням доповненої реальності дітей дошкільного віку із РСА показала позитивні результати. Технологія доповненої реальності дозволила поєднати реальні та віртуальні об'єкти, взаємодіяти з ними в режимі реального часу. Стало можливим посилення інтересу й мотивації до усвідомленої діяльності, формування нових цінностей у пізнанні оточуючого світу. Спостереження за реалістичними зображеннями стимулювало когнітивні процеси, що призвело до якісно нового рівня засвоєння й обробки інформації дітьми з аутистичним спектром розвитку.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, застосування технології доповненої реальності сприяло підвищенню ефективності корекційно-розвивального навчання дітей із особливими освітніми потребами. Перспективою подальших досліджень є пошук шляхів використання технології доповненої реальності в розвитку уваги та пам'яті дітей із аутизмом.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бессараб, А. О. (2016). Технології доповненої реальності як новий тренд у формуванні культури читання. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 4 (28), 4-8 (Bessarab, A. O. (2016). Augmented reality technologies as a new trend in the formation of reading culture. *State and regions. Series: Social Communications*, 4 (28), 4-8).
- Лебединская, К. С., Никольская, О. С., Баенская, Е. Р. и др. (1989). *Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм*. Москва: Просвещение (Lebedinskaja, K. S., Nikolskaia, O. S., Baienskaia, E. R. (1989). *Children with communication disorders: early childhood autism*. Moscow).
- Кравченко, І. В. (2016). Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (55), 364-371 (Kravchenko, I. V. (2016). Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (55), 364-371).
- Мастюкова, Е. М. (1997). *Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст)*. Москва: Владос (Mastiukova, E. M. (1997). *Medical pedagogy (early and preschool age)*. Moscow).
- Секерин, В. Д., Горохова, А. Е., Щербаков, А. А., Юркевич, Е. В. (2017). Интерактивная азбука с дополненной реальностью как форма вовлечения детей в образовательный процесс. *Открытое образование*, 5/7, 57-61 (Sekerin, V. D., Gorohova, A. E., Scherbakov, A. A., Yurkevich, E. V. (2017). Interactive alphabet with augmented reality as a form of involving children in the educational process. *Open education*, 5/7, 57-61).
- Тарасун, В. (1998). *Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку: монографія*. Київ: Правда Ярославичів (Tarasun, V. (1998). *Preventive education of preschoolers with speech development disorders: a monograph*. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv).
- Шеремет, М. К., Кондукова, С. В. (2010). Особливості мовленнєвого розвитку дітей з

РДА. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 15, 102-106 (Sheremet, M. K., Kondukova, S. V. (2010). Features of speech development of children with RDA. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Socio-pedagogical, 15, 102-106).*

Шульженко, Д. І. (2009). *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія*. Київ: Слово (Shulzhenko, D. I. (2009). *Fundamentals of psychological correction of autistic disorders in children: a monograph*. Kyiv: Slovo).

### РЕЗЮМЕ

**Коломоец Тамила, Ворох Вікторія.** Развитие речи детей с аутизмом современными дидактическими средствами.

*В статье раскрыты возможности развития речи детей с аутизмом с использованием технологии дополненной реальности. Целью исследования является определение действенности и эффективности современных дидактических средств, в частности, использование технологии дополненной реальности, в развитии речи детей с аутистическим спектром развития. Методами исследования выступили: анализ, обобщение, сравнение, эксперимент, описательный метод, логический метод и др. По результатам исследования определено наличие задержек в развитии речи и социальных коммуникациях детей-аутистов как коррекционно-педагогическая проблема. Определены нарушения в развитии речи, которые должны подлежать коррекции. Обоснована актуальность использования технологии дополненной реальности в развитии речи детей-аутистов. Охарактеризована экспериментальная методика развития речи детей-аутистов с примерами соответствующих упражнений. Практическое значение исследования заключается в том, что приведенные практические рекомендации по развитию речи детей с аутизмом могут быть полезными в коррекционной работе ОРЦ. Перспективой дальнейших исследований определено поиск путей использования технологии дополненной реальности в направлении развития внимания и памяти детей с аутизмом.*

**Ключевые слова:** аутизм, РАС, коррекционное образование, развитие речи, технология дополненной реальности, методика, современные образовательные технологии, задержка развития.

### SUMMARY

**Kolomoiets Tamila, Vorokh Victoriia.** Development of children-autistics' speech by modern didactic means.

*The article reveals the possibilities of speech development of autistic children using augmented reality technology. The aim of the study is to determine the effectiveness and efficiency of modern teaching aids, in particular, the use of augmented reality technology in the development of speech in children with autism. The research methods were: analysis, generalization, comparison, experiment, descriptive method, logical method, etc. According to the results of the study, delays in speech development and social communication of autistic children were identified as a correctional and pedagogical problem. It is determined that children with different autistic forms have different degrees of speech impairment, but in any case its development is problematic and depends on the cognitive, speech, social skills of the child and his psychopathological disorders. The types of disorders of speech and communication development are given, which allow to present a more meaningful nature of their manifestation in a child and to provide the necessary corrective assistance in the diagnosis at earlier stages. Emphasis is placed on the effectiveness of modern digital technologies for the development of speech in children with autism, as the improvement of language development in such children can be achieved through the use of language*

*visualization and augmented reality. The relevance of the use of augmented reality technology in the development of speech of autistic children is substantiated. In the process of interaction with gadgets, the child develops strong and deep emotional empathy, a sense of enthusiasm, a desire to cooperate, and thus learn. The target model of realization of a technique of speech development with use of technology of the augmented reality of autistic children is constructed. The stages of the correctional teacher's activity aimed at the development of speech of children with ASD using augmented reality technology are described. The experimental method of speech development of autistic children with the use of augmented reality technology with examples of relevant exercises is described. The analysis of the conducted two-year experimental work with preschoolers with RSA (middle and senior groups) allowed to note that the proposed program for speech development was fully mastered by children. The practical significance of the study is that the practical recommendations for the development of speech in children with autism can be useful in the correctional work of the training and rehabilitation center.*

**Key words:** *autism, ASD, correctional education, speech development, augmented reality technology, methods, modern educational technologies, developmental delay.*

**УДК 376:373.3-056.263./4**

**Наталія Чередніченко**

Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова  
ORCID ID 0000-0002-3554-8047

**Леся Тенцер**

логопедичний пункт  
школи I-III ступенів № 286 міста Києва  
ORCID ID 0000-0002-4337-5123  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/040-057

## **РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ**

*У статті представлено аналіз результатів комплексної корекції порушень письма в дітей 2–3-х класів загальноосвітніх шкіл. Обґрунтовано та висвітлено напрями подолання дисграфічних фонетико-графічних помилок у молодших школярів. Розкрито зміст авторської методики «Письмо без зошита і ручки», спрямованої на реалізацію корекційних завдань. Підкреслено, що ефективність корекційно-розвивального впливу залежить від розуміння логопедом структури дисграфічного порушення, урахування збережених та порушених ланок мовленнєвої системи, що забезпечують засвоєння фонетичного принципу письма. Статистично доведено, що система корекційного навчання, розроблена з урахуванням мовленнєвих та немовленнєвих механізмів дисграфічних помилок, забезпечує значне покращення кількісних і якісних показників стану сформованості навичок письма учнів із дисграфією.*

**Ключові слова:** *навичка письма, дисграфія, фонетико-графічні помилки, механізми помилок, система корекційного навчання.*



**Постановка проблеми.** У «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» та «Державному стандарті початкової освіти» окреслено ключові тенденції щодо розвитку та реформування сучасної системи спеціальних ланок освіти. Упровадження в загальноосвітнє середовище інклюзивного навчання вимагає створення для дітей із особливими освітніми потребами, значну кількість із яких складають діти із порушеннями засвоєння шкільних навичок – читання, письма та математики, ефективних форм організації навчання, а також розробки змісту та технологій корекційно-розвивального впливу. Формування в молодших школярів із порушеннями усного та писемного мовлення мовної та мовленнєвої компетенції займає провідне місце в чинних програмах з усіх навчальних предметів.

Актуальність вирішення проблеми формування, корекції та вдосконалення навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів загальноосвітніх шкіл, які відчують труднощі в засвоєнні навичок письма вже на початковому етапі навчання грамоти. Наявність у письмових роботах стійких патологічних помилок, що мають тенденцію набувати стійкого характеру та збільшуватися, свідчить про наявність в учнів дисграфії – стійкого специфічного порушення засвоєння навичок письма. За даними досліджень О. Корнева (1997), Р. Лалаєвої (2002; 1992), Т. Пічугіної (1998), Н. Чередніченко (2016), Л. Тенцер (2018) та інших науковців, поширеність дисграфії в учнів 2-4 класів, які навчаються в загальноосвітніх школах, складає від 15 % до 25 %.

Незважаючи на нормальний інтелектуальний та психофізичний розвиток, такі учнів не засвоюють програму з предметів «мовного циклу» – української мови та читання. Специфічні розлади письма ведуть за собою труднощі в оволодінні граматикою та орфографією (Н. Голуб (2012), О. Гопіченко, Є. Соботович (1979), Р. Лалаєва (1998), Л. Парамонова (2001), З. Прищепа (2015), І. Прищепова (1992), В. Тарасун (2007)). Низька якість писемного мовлення негативно позначається на успішності дітей із інших шкільних предметів, ускладнює емоційно-вольовий, когнітивний розвиток дітей, зумовлює відхилення в поведінці, що, у свою чергу, позначається на формуванні дитячої особистості в цілому, призводить до шкільної, а, в подальшому, і соціальної дезадаптації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення проблеми шкільної неуспішності в сучасних науково-методичних джерелах засвідчило, що організація досліджень у даному напрямку відбувається впродовж тривалого часу і викликає інтерес із боку як учителів-логопедів, педагогів-

практиків, так і науковців. У теоретичних і методичних працях українських науковців, присвячених питанням корекційної логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовленнєвого розвитку, логопедична робота з подолання порушень писемного мовлення є одним із пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки і логопедії (О. Гопіченко (1979), Г. Блінова (2000), А. Винокур (1968), Н. Голуб (2012), Е. Данілавічюте (2004), В. Ільяна (2010), Ю. Коломієць (2012), А. Малярчук (2008), І. Мамайчук (2014), Ю. Пінчук (2011), Т. Пічугіна (1998), З. Прищепа (2015), Є. Соботович (1998), В. Тарасун (2007), Н. Чередніченко (2016), М. Шевченко (2003) та ін.).

У даний час у вітчизняній та зарубіжній логопедії висвітлено питання симптоматики, механізмів, форм дисграфії, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм дисграфії (О. Азова (2007), О. Аль-Мрят (2019), Н. Голуб (2012), О. Гопіченко (1979), Е. Данілавічюте (2004), В. Ільяна (2010), Л. Коваль (2015), Ю. Коломієць (2017), О. Корнєв (1997; 2005), Р. Лалаєва (1998), О. Логінова (1998), Г. Місаренко (2004), Т. Пічугіна (1998), Л. Парамонова (2001), І. Садовникова (1997), Є. Соботович (1998), В. Тарасун (2007), Н. Чередніченко (2016, 2017) та ін.). Разом із цим залишаються невирішеними багато проблем, пов'язаних із розумінням, які освітні та навчально-корекційні умови (спеціальні, інтегровані чи інклюзивні) є найбільш ефективними для навчання та виховання осіб із порушеннями писемного мовлення; як найкраще об'єднати зусилля представників різних наук – лінгвістики, логодидактики, нейропсихології, медицини, загальної та корекційної педагогіки, соціології – для надання комплексної освітньо-реабілітаційної допомоги дітям із дисграфією, дислексією та дизорфографією. Потребує перегляду та вдосконалення зміст та організація логопедичної допомоги дітям із порушеннями письма в умовах логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах, спеціальних школах та школах із інклюзивною формою навчання, оскільки сучасна організація навчального та корекційно-розвивального процесу не дозволяє враховувати складність структури дефекту в дітей, що страждають на дисграфію, а також важливість та необхідність взаємозв'язку логопедичних занять та уроків української мови з метою формування в дітей мовної та мовленнєвої компетентності.

Аналіз існуючих програм із предметів мовного циклу дозволяє дійти висновку про відсутність цілеспрямованої роботи з такого важливого напрямку писемно-мовленнєвої діяльності, як розвиток психічних функцій, що забезпечують грамотне письмо (пам'ять, увага, зорово-просторовий гнозис, суцесивні та симультанні процеси, а також операціональні

компоненти мислення (Лалаєва, 1998; Російська, 2003; Садовнікова, 1997; Соботович, 1998; Тарасун, 2007; Чередніченко, 2017). Детальне ж вивчення механізмів виникнення дисграфічних помилок є надзвичайно важливим для вдосконалення методик формування писемного мовлення в молодших школярів. Отже, проблема корекції порушень письма в молодших школярів все ще залишається актуальною.

У дисертаційному дослідженні на основі поставлених задач нами було проаналізовано різні підходи до вивчення дисграфії та визначення поняття «дисграфія»; психофізіологічні механізми та передумови формування навички письма, проаналізовано вплив різних патогенних факторів на виникнення порушень письма; симптоматика, типи й механізми патологічних помилок; класифікації дисграфії. Ми спиралися на дослідження вчених, які виділили типи патологічних помилок, що відносяться до розряду фонетичних, оптико-просторових, графічних, морфологічних, синтаксичних (Гопіченко, 1979; Данілавічюте, 2004; Корнєв, 1997; Лалаєва, 1998; Соботович, 1998; Тарасун, 2007; Чередніченко, 2016 та ін.). За основу аналізу структури дисграфічного порушення ми взяли найбільш сучасні аспекти вивчення дисграфії – психолінгвістичний, нейропсихологічний та психолого-педагогічний, які отримали поширення завдяки зв'язку між порушенням письма та механізмами його виникнення.

Досвід логопедів-практиків переконливо доводить, що використання лише традиційних методик корекції дисграфії не завжди дає позитивні результати в корекційній роботі. Саме тому пошук ефективних методик формування навичок грамотного письма є предметом досліджень науковців, корекційних педагогів, логопедів-практиків, а також учителів початкових класів.

**Мета статі** – визначити провідні напрями корекційно-розвивального впливу на ушкоджені ланки функціональної системи письма з метою подолання в молодших школярів дисграфічних фонетико-графічних помилок, представити авторську методику «Письмо без зошита і ручки», спрямовану на реалізацію корекційно-розвивальних завдань формувальної методики, а також висвітлити результати комплексної корекції дисграфії в дітей 2–3 класів загальноосвітніх шкіл.

**Методи дослідження** було обрано відповідно до специфіки об'єкта і предмета дослідження, а також мети і завдань дослідження:

– *теоретичні*: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, нейропсихологічних науково-теоретичних джерел із метою визначення стану розробленості

досліджуваної проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, теоретико-методологічних засад дослідження й перспективних напрямів її вирішення; аналіз навчальних програм із предмету «Українська мова» та корекційних програм логопедичної роботи з подолання порушень усного та писемного мовлення в молодших школярів; змісту навчально-методичних посібників для проведення корекційної логопедичної роботи з учнями із дисграфією та дислексією;

– *емпіричні*: спостереження за мовленнєвою та навчальною діяльністю учнів 2–4 класів із дисграфією; бесіди з дітьми та педагогами; опитування батьків для визначення пре- та постнатальних факторів, які впливають на мовленнєвий розвиток дитини; вивчення психолого-педагогічної та медичної документації; аналіз результатів навчальних досягнень учнів; психолого-педагогічний експеримент констатувального та формувального характеру, який проводився з метою визначення стану сформованості навичок письма за фонетичним принципом в учнів 2-4 класів із дисграфією та перевірки ефективності впливу розробленої корекційно-розвивальної методики навчання;

– *статистичні*: кількісний і якісний аналіз одержаних експериментальних даних дослідження шляхом математичної та статистичної обробки даних за розрахунками  $\chi^2$  – критерію Пірсона.

**Виклад основного матеріалу.** Досвід логопедичної роботи та результати проведеного нами констатувального дослідження дозволили нам переконатися, що найпоширенішим типом помилок, що зустрічаються в письмових роботах учнів загальноосвітньої школи, є фонетико-графічні помилки, зумовлені незасвоєнням фонетичного принципу письма. Їхня кількість складає 73 % (2 клас), 69 % (3 клас), 62 % (4 клас) від загальної кількості помилок.

Подолання в письмі молодших школярів із дисграфією патологічних фонетико-графічних помилок відбувалося шляхом удосконалення основних механізмів, які забезпечують опанування навичок письма за фонетичним принципом, а саме:

- *загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності*: психічних функцій (зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті) та операціональних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації) на мовному матеріалі;

- *специфічних мовленнєвих механізмів* – симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів;

- усномовленневих передумов – слухової та вимовної диференціації фонем.

Удосконалюючи основні мовленнєві та немовленнєві функції, які лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, ми також приділяли увагу лексичній і граматичній стороні мовлення, що є передумовою успішного формування в дітей орфографічної навички, яка базується на дії співвіднесення фонетичних, граматичних, словотвірних та орфографічних знань.

В основу розробленої нами комплексної системи корекції дисграфії були покладені такі принципи: комплексності, системності, урахування симптоматики і ступеня вираженості порушень на письмі; патогенетичний, принцип урахування психологічної структури процесу письма; максимальної опори на полімодальні аферентації; опори на збережену ланку порушеної психічної функції; діяльнісного підходу; урахування «зони найближчого розвитку»; поетапного формування психічних функцій; єдності корекційного та розвивального навчання; принцип поступового переходу від сукцесивних до симультанних процесів; принцип формування метамовної діяльності на основі практичного рівня володіння мовою. Передбачалося максимальне включення усного мовлення у процес розвитку пізнавальних процесів, керування психічним розвитком дитини, використання особистісного та диференційованого підходу (Чередніченко та Горбачова, 2016).

З огляду на те, що значна частина дисграфічних фонетико-графічних помилок є наслідком системного порушення в учнів з дисграфією слухових функцій та операцій у цілому (фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, слухової уваги та контролю, фонематичного аналізу та синтезу), одним із пріоритетних напрямів роботи було поетапне формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних усних та письмових завдань на кожному етапі навчання (Данілавичюте, 2004, с. 119).

Удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі сприяло подоланню фонетичних помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Розвиток навичок фонематичного аналізу й синтезу на звуковому, фонемно-буквеному рівні забезпечував успішну корекцію фонетичних помилок на пропуски, перестановки букв, спотворення звуко-буквеної будови слова. Формування і закріплення мовних понять і навичок їх використання в усному та писемному мовленні сприяло розвитку в дітей різних видів мовних узагальнень.

На базі розвитку зазначених передумов діти успішно оволодівали відповідними фонетико-графічними правилами, що регулюють позначення фонем відповідною буквою на письмі, тим самим сприяючи попередженню дизорфографії.

Значна увага на всіх заняттях приділялася розвитку в дітей зорово-просторових функцій, праксису, уваги та пам'яті, формуванню всіх видів контролю та самоконтролю.

Успішному формуванню в учнів уявлень про звуко-буквений та складовий склад слова сприяла розроблена нами та впроваджена в логопедичну практику авторська багатофункціональна методика «Письмо без зошита і ручки» (ПБЗР). Систематичне використання даної методики сприяло формуванню в учнів повного звуко-буквеного та складового аналізу слова. Сутність її полягає в тому, що за основу формування звукового аналізу слів береться позвукова вимова та побуквене уявлення заданого слова з опорою на рахувальні різнокольорові математичні палички зі співвіднесенням їх із відповідними буквами, одна з яких вивчається на конкретному уроці та позначається певним кольором, що заздалегідь уточнюється на кожному уроці. Решта літер цього ж слова викладаються іншими паличками одного кольору. Обов'язково звертається увага, що голосні першого ряду (а, о, у, и, е, і) завжди піднімаються на половину довжини попередньої палички вгору; голосні другого ряду (я, ю, є, ї), навпаки, опускаються на половину довжини попередньої палички вниз. Склади відокремлюються відстанню один від другого. Таким чином, додатково акцентується увага учня на складовій будові слова, на голосних фонемографах, слугуючи зоровою опорою співвіднесення кількості голосних у слові із кількістю складів.

М'який приголосний завжди викладається зеленим кольором на тих заняттях, коли вивчається тема позначення м'якості приголосних на письмі. М'який знак (ь) завжди викладається паличкою сірого (білого) кольору.

Опанування даною методикою передбачає сформованість в учнів фонематичного сприймання та елементарних навичок звукового аналізу.

Слід відзначити, що кожна літера слова викладається паличкою як літера, а не як звук, тобто дитина вчиться «писати» слова, уявляючи кожна букву. Це дозволяє дитині актуалізувати зоровий образ букви, що стоїть за відповідним звуком, звукокомплексом або словом цілком, сприяючи тим самим виробленню в дітей звуко-буквених асоціацій. Ця умова є обов'язковою, бо саме її дотримання забезпечує безпомилкове відтворення звуко-буквеного складу слова на письмі та сприяє

попередженню й подоланню дисграфічних фонетико-графічних помилок на заміни, пропуски та перестановки літер у словах.

Наочно-образна опора у вигляді рухливого набору паличок сприяє формуванню в дітей зорово-моторної та слухо-вимовної координації через те, що промовляння кожного звука слова, у даному випадку, забезпечується за рахунок поступових рухів взаємних дій аналізаторів, що утворюють процес письма: послідовний рух руки та погляду зліва направо співпадає з послідовним промовлянням та слуховим сприйманням звуків слова та зоровим уявленням образу букви.

Особливо цінним цей прийом відтворення звуко-буквеної моделі слова виступає під час вивчення голосних звуків та відповідних ним букв, оскільки пропуски голосних на письмі становлять численну групу помилок; а також голосних другого ряду (*я, ю, є, і*), під час позначення яких на письмі діти вживають не дані букви, а букви *йа, йу, йе, йі*. Ці помилки є також дуже поширеними в письмі молодших школярів.

Поруч із формуванням навичок аналізу методика «ПБЗР» сприяє виробленню навичок диференціації опозиційних фонемографем, що змішуються на письмі за акустико-артикуляційними та зорово-просторовими ознаками. З метою їх розрізнення дані звуки та букви позначаються паличками двох різних кольорів.

Дану методику доцільно використовувати як на фонемно-буквеному, так і на орфографічному рівнях. Так, під час вивчення орфограми доцільно виділяти її контрастним кольором з метою привертання до неї уваги. Це сприяє виробленню в учнів орфографічної пильності та зорової пам'яті, що, у свою чергу, допоможе запобігти виникненню орфографічних помилок. Корисною буде дана методика і під час формування мовних понять *«наголошений голосний», «ненаголошений голосний», «сумнівний приголосний», «м'який приголосний»* тощо.

Перевагою методики «ПБЗР» є можливість розвитку в учнів мовно-слухової пам'яті, яка в більшій кількості дітей – дисграфіків порушена або недостатньо розвинута, що засвідчили отримані нами результати на констатувальному етапі дослідження. Під час звичайного письма вже написана частина слова стає наочною опорою, полегшуючи подальший аналіз слів. У роботі ж із паличками така «підказка» відсутня: і проаналізовану, і ту частину слова, що належить аналізувати, дитина повинна утримувати в оперативній пам'яті без буквених опор – за уявою. Логопед, у свою чергу, ураховує можливості дітей та поступово збільшує навантаження на оперативну пам'яті дитини.

Під час використання методики «ПБЗР» урахувалися індивідуальні особливості та розумові здібності учня, ступінь порушення письма. У дітей із грубими порушеннями в засвоєнні звуко-буквеного складу слова робота за даною методикою починалася з викладання складів (закритих, відкритих, зі збігом приголосних). Процес такої корекції відбувався з опорою на читання (до або після викладеного складу, слова паличками) з рукописного або друкованого тексту, використовуючи принцип від простого до складного. Робота проводилася послідовно від етапу викладання складів, коротких слів, складних слів до словосполучень, коротких речень.

Для учнів із тяжким та середнім ступенем прояву дисграфії, які мають грубі порушення в засвоєнні звуко-буквеного аналізу як розумової дії, розроблено алгоритм письма за методикою «ПБЗР». Діти з достатнім рівнем сформованості аналізу як розумової дії використовували дану методику без опори на попереднє читання друкованого або рукописного зразка.

Як засвідчив досвід практичної роботи, дана методика забезпечує стійкий позитивний ефект під час засвоєння навички звуко-буквеного аналізу слів, сприяє виробленню позитивної мотивації до навчання.

З метою перевірки ефективності розробленої нами комплексної системи корекції дисграфічних фонетико-графічних помилок протягом 2017-2018 навчального року було проведено експериментальне навчання учнів 2-3 класів із дисграфією на базі логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах I-III ступенів міста Києва, міста Боярки Київської області, міста Полтави, міста Балаклія Харківської області. До формувального експерименту було залучено 72 школяра 2-3 класів із порушеннями письма, які склали експериментальну групу. Для контрольного вивчення було відібрано 51 учня без грубих порушень усного мовлення з діагнозом «Дисграфія».

Навчання відбувалося як на фронтальних, так і на підгрупових логопедичних заняттях. Школярів було поєднано за принципом спільності порушень та ступеню прояву дисграфії.

Корекційно-формувальна робота проводилася поетапно за визначеними нами напрямками. Для кожного з трьох етапів було визначено тривалість, зміст навчального матеріалу, який ураховував зміст програми з предмету «Українська мова».

З метою оцінки ефективності впровадженої системи корекційної логопедичної роботи, визначення стану сформованості навички письма та динаміки досягнень учням ЕГ та КГ пропонувалося написання текстового слухового диктанту та списування з рукописного тексту. Аналіз результатів письма учнів здійснювався відповідно до запропонованих у II розділі констату-



вального дослідження критеріїв та показників. Достовірність результатів вивчення стану сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ доведено шляхом статистичної обробки даних за розрахунками  $\chi^2$  – критерію Пірсона.

Порівняння даних показників рівня сформованості навички письма в молодших школярів експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах навчання надало нам змоги переконатися у значному покращенні кількісних і якісних показників стану сформованості навички письма учнів ЕГ порівняно з даними констатувального експерименту.

Аналіз письмових робіт учнів експериментальної та контрольної груп засвідчив, що в письмових роботах учнів зберігалися специфічні дисграфічні помилки, але в учнів ЕГ їхня кількість була суттєво меншою порівняно з учнями КГ. У 30,5 % учнів ЕГ показники сформованості навичок письма досягли високого рівня, що в 3,9 разів вище за показники учнів КГ (7,84 % – 4 учня). У цієї групи дітей ми констатували наявність 1-2 помилок, що не носили дисграфічного характеру. Її склали учні, що на початку формувального експерименту мали середній та частково нижче середнього рівні сформованості навичок письма (ЕГ). Такі позитивні результати пояснюються високим рівнем сформованості в учнів усіх механізмів функціональної системи письма після проведення формувального навчання. Отже, у цієї групи дітей письмо як мовленнєво-інтелектуальна та графо-моторна навичка виявилось сформованим.

Середнього рівня сформованості навички письма досягли в 19,4 % учнів ЕГ (14 учнів), що в 1,4 рази перевищує показники учнів КГ (13,72 % – 7 учнів). Цю групу склали учні, які на початку формувального експерименту мали рівень сформованості навички письма нижче середнього. У письмових роботах ще простежувались однотипові або двотипові за характером помилки (фонетичні одного виду та графічні; фонетичні на пропуск букв та синтаксичні на позначення меж речення, орфографічні), їхня кількість варіювалася від 3 до 5. Переважно діти допустили помилки лише в текстовому слуховому диктанті. Письмо як графо-моторна навичка виявилось сформованим, хоча темп письма залишався дещо уповільненим. У дітей значно покращився стан сформованості слухових функцій та операції, зорово-моторних функцій, підвищився рівень лінгвістичних здібностей, уваги та самоконтролю на письмі.

Рівень сформованості навичок письма нижче середнього засвідчили 45,8 % (33 учні) ЕГ, що майже в 1,5 рази вище за показники учнів КГ (31,37 % – 16 учнів). Діти, які увійшли до цієї групи, допустили значну кількість різних за характером помилок (від 6 до 10 помилок). Разом із тим, відзначимо, що в

письмових роботах учнів значно зменшилася кількість фонетичних помилок на заміни та пропуски букв. Проте, залишилися дисграфічні помилки морфологічного характеру й дизорфографічні помилки, що вказує на поліморфоність механізмів виникнення порушень письма в даній групі дітей. Особливо позитивні зміни були помітними в роботі на списування. Письмо як графо-моторна навичка ще залишилася недосконалою: спостерігалися відхилення в написанні букв, особливо їх поєднань, спостерігалася диспропорційне відтворення елементів літер, які виходили за межі рядка. Разом із цим, діти намагалися дотримуватися гігієнічних правил самостійно, іноді – під контролем логопеда. Темп письма задовільний. Діти виявляли в діях здатність приймати допомогу дорослих, могли пояснити хід роботи, запитували, коли щось було незрозуміло. Значно підвищилися лінгвістичні здібності та пізнавальні можливості учнів, з'явилася позитивна мотивація до навчання.

Показовими були результати незначної кількості учнів ЕГ із низьким рівнем сформованості навички письма – 4,2 % (3 учня). Це в 11,2 разів менше, ніж в учнів КГ (47,05 %). Не дивлячись на те, що ступінь прояву в них дисграфії залишився тяжким, вони засвідчили покращення якості письма та лінгвістичних знань: покращився рівень оволодіння звуко-буквеним аналізом слів та стан звуко-буквених асоціацій. Не дивлячись на значну кількість фонетико-графічних помилок (більше 16: переважно пропусків та перестановок букв та складів, скорочення та спотворення складової структури складних за будовою слів, пропуски й додавання зайвих елементів літер, неправильне їх поєднання), зменшилася кількість морфологічних та синтаксичних помилок. Діти під час списування майже не розривали частини слова, хоча часто писали разом службові слова з іменниками та прикметниками, пропускали велику букву та не завжди ставили крапку в кінці речення. Значною залишилася в їхніх роботах кількість орфографічних та пунктуаційних помилок. Кількість помилок під час слухового диктанту значно перевищувала кількість помилок під час списування. Слід відзначити покращення письма як графо-моторної навички, хоча букви в тексті були нерівномірними, часто уподібнювалися між собою за оптичними та кінетичними ознаками, спостерігалася значна кількість відхилень у написанні букв та їх поєднань. Гігієнічних правил письма діти дотримувалися лише за нагадуванням логопеда, не завжди дотримувалися більшості правил оформлення письмових робіт. Значну складність у них викликало самостійне правильне прочитування записаного тексту та виправлення помилок. Незначне покращення якості письма в даній групі дітей ми пояснюємо поліморфністю механізмів дисграфічного порушення, а саме: низьким рівнем

операціональних компонентів писемно-мовленнєвої діяльності (аналізу, контролю, мовних узагальнень); несформованістю лінгвістичних здібностей, що лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, а також незрілістю загально-функціональних механізмів писемного мовлення (переважно грубим порушенням уваги та низьким рівнем розвитку мовно-слухової пам'яті, недосконалістю оптико-просторових уявлень).

Хочемо відмітити, що діти ЕГ із тяжким ступенем прояву дисграфії, на відміну від учнів КГ, навчилися краще слухати логопеда, виконувати інструкцію; у них було відсутнє стійке негативне ставлення до самого процесу письма, виросла мотивація та інтерес до навчання.

Проілюструємо отримані нами дані щодо стану сформованості навички письма в учнів ЕГ після проведення формувального експерименту та учнів КГ (табл. 1, рис. 1).

Таблиця 1

## Стан сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ (у %)

Критерії	Високий рівень	Середній рівень	Ниже середнього рівень	Низький рівень
	3 бали	2 бали	1 бал	0 балів
Групи Учні	Норма	Легкий ступінь прояву дисграфії	Середній ступінь прояву дисграфії	Тяжкий ступінь прояву дисграфії
ЕГ 72 учня	<b>30,5%</b>	<b>19,4%</b>	<b>45,8 %</b>	<b>4,2 %</b>
КГ 51учень	<b>7,84 %</b>	<b>13,72 %</b>	<b>31,37 %</b>	<b>47,05 %</b>



Рис. 1. Показники рівня грамотності на письмі молодших школярів ЕГ та КГ

Достовірність результатів рівня грамотності в учнів ЕГ та КГ доведено шляхом статистичної обробки даних за розрахунками  $\chi^2$  – критерію Пірсона, що висвітлені в таблиці 2. Отримана сума являється  $\chi^2_{\text{Емп}}$ .

Було виконано:

- 1) розрахунок теоретичної частоти ( $f_T$ );
- 2) підрахована різниця між емпіричною і теоретичною частотою по кожному розряду;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо  $v=1$ );
- 4) отримані різниці зведені у квадрат;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є  $\chi^2_{\text{Емп.}}$ .

Таблиця 2

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_T)$	$(f_{\text{э}} - f_T)^2$	$(f_{\text{э}} - f_T)^2 / f_T$
1	30.5	19.16	11.34	128.6	6.712
2	19.4	16.55	2.85	8.12	0.491
3	45.8	38.57	7.23	52.27	1.355
4	4.2	25.61	-21.41	458.39	17.899
5	7.84	19.18	-11.34	128.6	6.705
6	13.72	16.57	-2.85	8.12	0.49
7	31.37	38.6	-7.23	52.27	1.354
8	47.05	25.64	21.41	458.39	17.878
Сума	199.88	199.88	-	-	<b>52.884</b>

Результат:  $\chi^2_{\text{Емп.}} = 52.884$

Критичні значення  $\chi^2$  при  $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	<b>7.815</b>	<b>11.345</b>

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо  $\chi^2_{\text{Емп.}}$  досягає або перевищує  $\chi^2_{0.05}$ , і тим більше достовірним, якщо  $\chi^2_{\text{Емп.}}$  досягає або перевищує  $\chi^2_{0.01}$ .

Відповідь:  $\chi^2_{\text{Емп.}}$  дорівнює критичному значенню або перебільшує його, розбіжність між розподілами є статистично достовірними (гіпотеза  $H_1$ ).

Відзначимо позитивні зміни, які відбулися в розвитку всіх когнітивних функцій, мовних здібностей учнів ЕГ.

Проведене нами в кінці навчального року (після завершення формувального експерименту) опитування вчителів, які працювали з дітьми, що увійшли в ЕГ, засвідчило значні позитивні зміни в засвоєнні ними предмету «Українська мова», а також зростання мотивації учнів до всієї навчальної діяльності.

Найкращі показники були зафіксовані в дітей, які вийшли на норму, а також із легким ступенем прояву дисграфії.

У більшості школярів ЕГ у процесі корекційної роботи змінилося відношення до логопедичних занять. У них спостерігалось позитивне ставлення до навчання, з'явився інтерес до виконання завдань, відбулися зміни в мотивації: на більш пізніх етапах діти працювали не заради позитивної оцінки, а заради інтересу. Діти не забували про заняття, приходили на них без нагадування з боку дорослих, просили важкі завдання, отримуючи задоволення від їх виконання.

Діти ЕГ навчилися більш раціонально організовувати свою діяльність: виділяти мету і завдання діяльності, утримувати програму діяльності відповідно до поставлених завдань, здійснювати контроль у ході і за результатами діяльності. Для багатьох учнів експериментальної групи було потрібно менше часу для виконання завдань, була характерна велика варіабельність тактики в процесі виконання завдання порівняно зі школярами контрольної групи.

Учні експериментальної групи ефективно використовували допомогу дорослого, рідше зверталися за нею, вважаючи за краще справлятися із завданням самостійно. У них був зафіксований більший обсяг уваги, більш високий рівень концентрації й розподілу уваги. Діти експериментальної групи могли утримувати увагу на необхідний для виконання завдання час, не відволікаючись на сторонні подразники.

У школярів експериментальної групи був відзначений більш високий рівень інтеріоризації дій, більшість завдань виконувалися ними в розумовому плані, в той час як учні контрольної групи використовували зовнішні опори в процесі виконання завдань.

Спостереження за дітьми, які брали участь в експериментальному навчанні, відгуки вчителів і батьків, а також результати контрольного обстеження школярів говорять про істотне підвищення в них рівня розвитку мовних здібностей, підвищення інтелектуальної активності, зростання впевненості у власних можливостях та подоланні негативного ставлення до навчального предмету «Українська мова». Вчителі та батьки

дітей відзначили також підвищення якості оволодіння школярами знаннями з інших навчальних дисциплін.

Порівняльний аналіз стану письма учнів експериментальної та контрольної групи переконливо засвідчив ефективність розробленої нами системи корекційно-розвивального навчання, що було підтверджено статистично. Ми переконалися, що молодші школярі з дисграфією в умовах спеціального цілеспрямованого логопедичного диференційованого навчання мають достатні можливості до оволодіння навичками грамотного письма.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Аналіз результатів упровадженого нами експериментального навчання переконливо підтвердив обґрунтованість та ефективність проведеної комплексної логопедичної роботи, спрямованої на подолання дисграфії в молодших школярів масових загальноосвітніх шкіл.

Доведено, що подолання дисграфічних фонетико-графічних помилок у письмі молодших школярів із дисграфією значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації та змісту корекційно-розвивального навчання, який ураховує:

- структуру дисграфічного порушення та порушених механізмів процесу письма;
- поетапність логопедичної роботи (для кожного з етапів визначено завдання, тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу, методи і прийоми роботи);
- адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів процесу письма з урахуванням специфіки його порушення в кожної дитини;
- прийоми та методи навчання, що поряд із формуванням навичок письма активізують усю мовленнєву та розумову діяльність дітей;
- диференційований підхід у навчанні дітей із дисграфією з метою впливу безпосередньо на ушкоджену ланку, яка лежить в основі виникнення різних за характером та механізмами патологічних помилок.

Корекція дисграфічних фонетико-графічних помилок має відбуватися системно, ураховувати особливості та стан сформованості кожного з компонентів складної функціональної системи процесу письма, психологічні особливості та інтелектуальні можливості дитини, єдність розвитку мислення та мовлення та поетапність формування розумових дій.

Важливим є дотримання науково-методичних принципів та існуючих напрямів корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією; правильна організація навчання, поєднання зусиль різних фахівців: логопеда, психолога,

вчителя, лікаря; урахування програмових вимог щодо знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова».

Відзначимо, що корекція порушень письма не повинна обмежуватися терміном в 1 рік, а має тривати протягом усієї молодшої школи, тим самим забезпечуючи профілактику виникнення в учнів дизорфографії. Отже, слід говорити про логопедичний та психолого-педагогічний супровід таких дітей в умовах як спеціального корекційного, так і інклюзивного навчання протягом середньої школи. Саме цей напрям є перспективним для логопедії та корекційної педагогіки, оскільки учні загальноосвітньої школи середнього шкільного віку до теперішнього часу не мають такого супроводу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшому вивченню підлягають питання, що стосуються розробки змісту корекційних програм, підручників, методичних посібників із метою попередження, а також подолання труднощів у засвоєнні граматики та орфографії рідної мови учнями як молодшої, так і середньої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Голуб, Н. М. (2012). Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Збірник наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання», 32, 22-33* (Holub, N. M. (2012). Features of individual approach to students of primary school age in the correction of their shortcomings in written speech. *Collection of scientific works of KhNPU named after G.S. Skovoroda "Theory and methods of teaching and education", 32, 22-33*).
- Данілавичюте, Е. А. (2004). Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії, Вип. 1* (Danilovitchutie, E. A. (2004). Methods of overcoming phonemic deviations in primary school children with cerebral palsy. *Theory and practice of modern speech therapy, Vol. 1*).
- Корнев, А. Н. (1997). *Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение)* (Kornev, A. N. (1997). *Reading and writing disorders in children (diagnosis, correction, prevention)*).
- Логопедія* (2017). К.: Видавничий Дім «Слово» (*Speech Therapy* (2017). Kyiv: "Slovo" Publishing House).
- Пінчук, Ю. В. (2011). Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 18, 196-199* (Pinchuk, Yu. V. (2011). The content of the joint activities of a speech therapist and a psychologist in overcoming dysgraphia in primary school students. *Scientific Journal of NPU named after M. P. Dragomanov, Series 19. Correctional pedagogy and special psychology, 18, 196-199*).
- Чередніченко, Н. В., Горбачова, Д. М. (2016). *Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання* (Cherednichenko, N. V. Horbacheva, D. M. (2016). *Formation of phonetic and graphic literacy in junior schoolchildren with speech development disorders in the conditions of correctional education*).

Тарасун, В. В. (2007). *Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень* (Tarasun, V. V. (2007). *Written speech: prevention and correction of violations*).

Закон України від 23 травня 2017 року №2053 – VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017). [URL://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii) (Law of Ukraine No. 2053 – VIII of May 23, 2017 “On amendments to the law of Ukraine “on education” concerning the specifics of access of persons with special educational needs to educational services” (2017). [Retrieved from: //zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii)).

### РЕЗЮМЕ

**Чередниченко Наталя, Тенцер Леся.** Результати применения комплексной системы коррекции фонетико-графических ошибок у младших школьников с дисграфией.

*В статье представлен анализ результатов комплексной коррекции нарушений письма у детей 2-3 классов общеобразовательной школы. Обоснованы и освещены направления преодоления дисграфичных фонетико-графических ошибок у младших школьников. Раскрыто содержание авторской методики «Письмо без тетради и ручки», направленной на реализацию коррекционных задач. Подчеркнуто, что эффективность коррекционно-развивающего воздействия зависит от понимания логопедом структуры дисграфичного нарушения, учета сохранившихся и нарушенных звеньев речевой системы, обеспечивающих усвоение фонетического принципа письма. Статистически доказано, что система коррекционного обучения, разработанная с учетом речевых и неречевых механизмов дисграфичных ошибок, обеспечивает значительное улучшение количественных и качественных показателей состояния сформированности навыка письма учащихся с дисграфией.*

**Ключевые слова:** *навык письма, дисграфия, фонетико-графические ошибки, механизмы ошибок, система коррекционного обучения.*

### SUMMARY

**Cherednichenko Nataliia, Tentser Lesia.** The results of the application of an integrated system of correction of phonetic and graphic errors of junior schoolchildren with dysgraphia.

*The article presents an analysis of the results of the comprehensive correction of writing disorders of 2-3 grade students of secondary schools. The directions of overcoming dysgraphic phonetic and graphic errors of junior schoolchildren are substantiated and covered, among which an important place belongs to the development of auditory and visual-motor functions and operations; improving the skills of differentiation of opposition phonemes on this basis; sound-letter associations; skills of phonemic analysis and synthesis at the sound, phoneme-letter and spelling levels; formation and consolidation of language concepts and skills of their use in oral and written speech, which contributes to the development of children of different types of language generalizations and mastering phonetic and graphic rules. It is emphasized that correction of dysgraphic phonetic and graphic errors should take place systematically, taking into account the structure of dysgraphic disorders and violated mechanisms of the writing process; psychological feature and intellectual abilities of the child. It is emphasized that it is important to adhere to scientific and methodological principles; correct organization of training, combination of different specialists' efforts, taking into account the program requirements for knowledge, skills and abilities in the subject “Ukrainian language”. The content of the author's method “Writing without a notebook and a pen” aimed at implementation of correctional tasks is*



*revealed. It is emphasized that effectiveness of the correctional and developmental influence depends on the speech therapist's understanding of the structure of dysgraphic disorders, taking into account the preserved and disturbed parts of the speech system, ensuring the mastery of the phonetic principle of writing. It is statistically proved that the system of correctional training, developed taking into account speech and non-speech mechanisms of dysgraphic errors, provides not only a significant improvement in quantitative and qualitative indicators of students' writing skills with dysgraphia, but also increases their language skills, intellectual activity, confidence in own opportunities and overcoming the negative attitude to the subject "Ukrainian language", as well as improving the quality of students' mastery of knowledge from other disciplines.*

**Key words:** *writing skills, dysgraphia, phonetic and graphic errors, error mechanisms, correctional training system.*

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.1+ 37.03.42

**Світлана Авхутська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-5134-5621

**Володимир Турков**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-2974-5730  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/058-069

### ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

*У статті окреслено окремі аспекти формування медіакомпетентності майбутніх учителів історії у процесі навчання історичних та методичних дисциплін. Виокремлено вміння та навички, які характеризують медіакомпетентного вчителя історії. Обґрунтовано освітній потенціал історії для розвитку медіаграмотності учнів. Окреслено дидактичні можливості медіазасобів для підвищення ефективності шкільної історичної освіти. Визначено завдання, напрями, умови та методи формування медіакомпетентності у студентів-істориків. Запропоновано приклади практичних вправ з інтеграції медіаосвіти в навчально-виховний процес, які застосовувалися під час проведення занять зі студентами в межах курсу «Історія рідного краю (на прикладі історії Сумщини)».*

**Ключові слова:** *медіаосвіта, підготовка майбутніх учителів історії, медіакомпетентність, медіаграмотність, концепція впровадження медіаосвіти, медіатекст, меседж, медіаконтент, медіаресурси.*

**Постановка проблеми.** Обумовлені нещодавно затвердженим Кабінетом міністрів України Державним стандартом базової середньої освіти (2020) нові реалії освітнього середовища актуалізують проблему оновлення системи підготовки вчительських кадрів за спеціальністю «Середня освіта (Історія)» в контексті сучасних освітніх парадигм, чинників професійного становлення, готовності до реалізації Концепції «Нова українська школа» в 5-9 класах.

У Концепції «Нова українська школа», Законі «Про освіту» однією з ключових компетентностей сучасного школяра є інформаційно-цифрова, що передбачає володіння новими технологіями пошуку й обробки інформації, здатності критичного ставлення до розповсюджуваних по

каналах засобів масової інформації повідомлень, уміння захищатися від негативних впливів. Для реалізації поставлених завдань ефективними будуть факультативи, курси за вибором, але часу на них у шкільних освітніх програмах відводиться мало. Тому саме вчителі-предметники мають докласти зусиль і організувати свою роботу таким чином, щоб навчити школярів критично сприймати продукти медіапростору.

Водночас розроблення стандартів медіаінформаційної грамотності педагогів, уведення медіакомпетентності у професійні стандарти підготовки вчителів, психологів, спеціалістів із соціальної роботи та інших спеціальностей, відповідне врахування вимог медіаінформаційної грамотності в освітніх програмах фахової підготовки є пріоритетними напрямками розвитку медіаосвіти в Україні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Із метою визначення необхідності формування медіакомпетентності в майбутніх учителів доцільним є аналіз компетентнісного підходу до професійної освіти (Н. Бібік, О. Пометун, І. Тараненко, О. Овчарук, С. Архипова, І. Зязюн, А. Хуторський та ін.). Проблемі професійної компетентності педагога присвячено наукові праці І. Єрмакова, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Лук'янової, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Мойсеюк, О. Овчарука, І. Родигіної, В. Сластьоніна, О. Семенов та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів історії розробляли А. Булда, К. Баханов, Т. Ладиченко, С. Нікітчина, Т. Скрябіна, Л. Рябовол, І. Коляда та ін.

Для розв'язання поставленої проблеми значний інтерес становлять праці зарубіжних та вітчизняних науковців, у яких розглядається теорія і практика медіаосвіти (С. Шейбе, Ф. Рогоу, Г. Маклюен, С. Туоминен, С. Котилайнен, О. Федоров, В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Г. Онкович, Л. Найдьонова, М. Коропатник, О. Мокрогуз та ін.). Найбільший інтерес становлять праці, присвячені використанню медіазасобів та інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення історії й суспільних дисциплін (О. Мокрогуз, О. Волошенюк, К. Баханов, Т. Бакка, Т. Мелещенко, Р. Євтушенко, О. Бурім, Д. Десятов, О. Подобєд та ін.).

Наразі сьогодні прослідковується тенденція переважання кількості практичних розробок із методики шкільної медіаосвіти над медіаосвітою у вишах. Дослідниками визначено специфіку формування медіаграмотності в майбутніх соціальних педагогів (М. Матвійчук), підготовки майбутніх учителів іноземної мови (С. Іць) та вчителів української мови та літератури (М. Ячменик) до використання засобів

медіаосвіти в професійній діяльності. Але поряд із тим існує потреба в аналізі проблеми підготовки майбутніх учителів історії до впровадження методів і прийомів медіаосвіти на уроках історії.

**Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні концептуальних засад та методики формування в майбутніх учителів історії медіакомпетентності як необхідної складової професійної компетентності.

**Методи дослідження.** Для розв'язання мети було використано теоретичні та емпіричні методи. До теоретичних відносимо системно-структурний аналіз, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, узагальнення педагогічного досвіду. До емпіричних – педагогічне спостереження, самоспостереження, анкетування, бесіди, тестування.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток медіаосвіти в Україні обумовлений необхідністю протистояння зовнішній інформаційній агресії, а також широким розповсюдженням засобів медіа, які відкрили громадянам доступ і можливість обміну колосальними обсягами інформації. В оновленій Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016 р.) медіакомпетентність особистості розглядається як рівень її медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного та політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію.

Спрямована на формування медіакультури учня діяльність педагога починається з формування його власної медіакомпетентності, як такого уміння, що потрібно сучасному вчителю для того, що досягти таких результатів із дітьми. Медіаосвіченість педагогів Н. В. Змановська трактує «як сукупність систематизованих медіазнань, умінь, ціннісного ставлення до медіаосвіти в цілому, а також визначає рівень майстерності з реалізації медіаосвіти в педагогічному процесі» (Змановська, 2004).

Сучасний учитель історії сьогодні повинен мати не тільки уявлення про медіаосвітній напрям у педагогіці, а й володіти вміннями використовувати дидактичні та виховні можливості медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія).

Медіакомпетентність майбутнього вчителя історії передбачає:

- усвідомлення важливості формування в учнів медіаосвітніх компетентностей, необхідних для життя в сучасному інформаційному суспільстві;
- потреба у формуванні власної медіакомпетентності;
- поінформованість про концепції медіаосвіти, її завдання, принципи, напрями, форми та основні етапи впровадження в Україні, термінологію, особливості розвитку медіаосвіти в різних країнах;
- обізнаність про освітній потенціал історії та суспільних дисциплін для розвитку медіаграмотності учнів, і, навпаки, розуміння дидактичних можливостей медіазасобів для підвищення ефективності шкільної історичної освіти;
- наявність розвинених умінь і навичок пошуку, систематизації, перевірки та демонстрації інформації відповідно до поставлених завдань;
- володіння сформованою системою цінностей, що дозволить ефективно орієнтуватися в медіапросторі: сприймати, аналізувати, критично оцінювати та створювати медіатексти;
- володіння інформаційно-комунікаційними та медіаосвітніми технологіями, знання особливостей їх застосування в навчально-виховному процесі з метою стимулювання школярів набувати знання, вміння та навички;
- готовність використовувати різноманітні медіазасоби в майбутній професійній діяльності: технічні, програмні, мережеві (презентації, соціальні мережі, блоги, Інтернет-сайти, платформи для дистанційного навчання, YouTube, форуми, відеолекторії, вебінари, онлайн-конференції, он-лайн курси); аудіовізуальні (теле-, радіопередачі, документальні та художні фільми, новинні сюжети, репортажі), візуальні (тексти, фото, плакати, карикатури, листівки, піктограми, буклети, постери, символи, меми та інші візуальні ряди).

Особлива роль історії в сучасному суспільстві полягає в тому, що в процесі її вивчення відбувається формування основ світогляду особистості. Історія перестає бути наукою минулого та трансформується в науку досвіду і прогнозування. Серед основних напрямів подальшого розвитку історичного компоненту базової освіти стає медіакомпетентність. На заняттях з історії та суспільних дисциплін у медіакомпетентного педагога з'являється можливість наблизити

освітній процес до реального життя в умовах інформаційного суспільства та медійних маніпуляцій. Наприклад, працюючи як із новинною інформацією, так і з прикладами історичних фейків, учитель формує адекватне сприйняття учнями дійсності, навчаючи їх ідентифікувати різноманітні інструменти маніпуляцій (зокрема, псевдоекспертів, клікбейт-заголовків, маніпулятивних фото, відео, текстів, статистики тощо).

І, навпаки, формування історичного мислення не буде здійснюватися повноцінно за браком різноманітних джерел. Для засвоєння історичних знань вже не достатньо підручника (посібника) з одним лише теоретичним текстом, без ілюстрацій і без додаткових медіатекстів різних форм і жанрів (Мокрогуз, 2016, с. 174).

Інтегруючи медіаосвіту в навчально-виховний процес, учитель історії працює з медіатекстами. За А. Федоровим, під медіатекстом розуміємо інформацію в будь-якій формі, яка розміщена в засобах масової інформації і медіа (ЗМІ як канали швидкої передачі інформації можна вважати частиною медіа) (Федоров, 2010, с. 27). З розширенням ролі соціальних мереж кожна людина може стати автором медіатекстів і наповнювати ними медіапростір. Більшість дослідників користується спрощеною класифікацією медіатекстів, поділяючи їх на візуальні, аудіовізуальні й аудіовізуальні. У процесі роботи вчитель історії має змогу розвивати в учнів здатність критично «читати» медіатексти, розуміти їхній соціокультурний, економічний та політичний контекст, а також вміння аналізувати, оцінювати й передавати повідомлення (меседж) у різних формах, приймаючи зважені рішення. Дані вміння передбачено й навчальною програмою з історії для учнів 5-9 класів і учнів старших класів, зокрема вміння «використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її нагромадження, перевірки і впорядкування; створювати вербальні та візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації й поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією соціального та історичного змісту під час аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела і авторів інформації, робити коректні посилання».

Формування медіакомпетентності майбутніх учителів історії в умовах вищої школи розглядається авторами як спеціально організований процес, завданнями якого є підготовка студентів до професійної діяльності в умовах перенасиченого інформацією суспільства, підвищення якості, доступності й ефективності історичної

освіти засобами ІКТ та медіа. Основними напрямками реалізації завдань визначаємо впровадження навичок критичного сприйняття інформації в робочі навчальні програми для підготовки вчителів історії, використання медіазасобів під час викладання історичних та методичних дисциплін, розробка та впровадження спецкурсу з формування медіаграмотності для студентів-істориків.

Ефективність процесу формування медіакомпетентності майбутніх учителів історії потребує дотримання необхідних умов:

- наявності матеріально-технічного й науково-методичного забезпечення;
- розробки викладачами модернізованих навчальних програм (спецкурсу, дисципліни за вибором, навчального модулю), що містять елементи медіаосвіти;
- достатнього й високого рівнів володіння викладачами медіаосвітніми технологіями;
- системності та доцільності застосування засобів медіаосвіти в навчальній та позанавчальній діяльності студентів;
- моніторингу та самоаналізу досягнень і прогалин в освітній діяльності;
- забезпечення доступу всіх викладачів та студентів структурного підрозділу до розроблених навчально-методичних матеріалів із упровадження медіаосвіти через онлайн-платформу для вільного використання на заняттях та під час проходження студентами виробничих практик.

Перевантаження академічних навчальних планів дисциплінами не завжди одразу дозволяє запровадити необхідний спецкурс, тому оволодіти базовими навичками медіаосвіти як студентам, так і викладачам дозволить проходження безкоштовних онлайн-курсів із отриманням сертифікатів. Наприклад, українська освітня платформа edEra пропонує наступні онлайн-курси: «курс з медіаграмотності для учнів та вчителів Very Verified», «новинна грамотність», «критичне мислення для освітян», «інтерактивне навчання», «дистанційне навчання» та ін. Така домашня освіта буде актуальною і в умовах вимушеного дистанційного навчання, так і в межах вивчення студентами окремих блоків навчальних дисциплін «Теорія та методика навчання історії», «Шкільний курс історії України та методика його навчання», «Шкільний курс всесвітньої історії та методика його навчання».

Хоча проблема інтеграції медіаосвіти в шкільні предмети розглядається ще з 2010 р., коли була прийнята Концепція впровадження, практичних порад для шкільних учителів історії існує небагато, натомість щодо порад викладачам, то вони майже відсутні в науково-педагогічній літературі. Практичною допомогою в цьому напрямі став освітній проект IREX «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів за підтримки Посольства США та Посольства Великої Британії в Україні, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси. У межах проєкту в 2019 р. по 2020 р. було надано освітянам методичну підтримку щодо модернізації навчальних програм і модулів підготовки майбутніх педагогів у вигляді тренінгів, майстер-класів, воркшопів, дискусійних майданчиків (зокрема з академічної доброчесності), присвячених інтеграції медіаграмотності в навчальний процес ЗВО. За методологією авторів проєкту, інтеграція медіаосвіти в навчальні програми закладів вищої освіти полягає в тому, щоб знаходити якомога більше точок дотику навчальної інформації та інформаційних потоків, із якими щодня стикається студент поза межами закладу освіти.

Під час вивчення студентами спеціальності «Середня освіта (Історія)» оновленої в межах вищезгаданого проєкту навчальної дисципліни «Історія рідного краю (на прикладі історії Сумщини)» було застосовано такі групи методів: словесні (лекція, розповідь, бесіда, пояснення, дискусія); наочні (ілюстрація і демонстрація медіатекстів); практичні (виконання різного роду завдань та вправ практичного характеру на матеріалі медіа). Також ураховувалися методи, що класифікуються за рівнем пізнавальної діяльності студентів: репродуктивні (розробка й застосування викладачем різних вправ і завдань на матеріалі медіа для того, щоб студенти оволоділи прийомами їх вирішення), проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення); частково-пошукові або евристичні, дослідницькі (організація пошуково-творчої діяльності та створення власних медіапродуктів).

Надалі пропонуємо опис практичних вправ із інтеграції медіаосвіти в навчально-виховний процес, які використовувалися під час проведення занять зі студентами-істориками в межах навчальної дисципліни «Історія рідного краю (на прикладі історії Сумщини)».

Окремою групою медіатекстів є друковані – це книги, газети та журнали, тобто нанесені методом друку на папір та розмножені твори з



текстами, графікою та фотографіями. Серед прийомів роботи з медіатекстами зі старих газет, які пропонуються студентам для опрацювання, – це «створення образу ворога на кшталт газет», «аналіз контенту газети/журналу», «газета як засіб пропаганди в період будь-якого конфлікту» тощо. Історію Сумщини останньої чверті ХХ – на початку ХХІ ст. можна вивчати з місцевих видань більш сучасного періоду. Метою роботи з медіатекстами газет як різновидом історичних джерел є формування у студентів уміння інтерпретувати зміст джерела, визначати його надійність, виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. Використання друкованих медіатекстів місцевої преси розширює методологію вивчення історії рідного краю, оскільки місцеві видання віддзеркалюють специфіку ставлення регіону до тієї чи іншої події в країні, дозволяють з'ясувати, як трактувались історичні події на місцевому рівні в порівнянні із загальноукраїнським контекстом.

З огляду на зростаючу роль екранних засобів масової комунікації, перш за все телебачення і кінематографа, у формуванні історичних уявлень як одного зі способів осягнення часу в його історичній реалізації, навчання елементам аналізу аудіовізуальних медіатекстів є особливо важливим для студентів-істориків. Звернення до українських кінотекстів дозволить популяризувати кінематографічну грамотність та через призму мистецьких творів подискутувати про конфліктні ситуації і складні соціальні процеси в Україні. Це й перегляд історичного кіно вихідного дня з подальшим обговоренням на занятті або в межах студентського кіноклубу за визначеною схемою аналізу; перегляд телепередач за жанром документального розслідування історичних прикладів пропаганди (наприклад «Теорія змови») їх із подальшим обговоренням; перегляд документальної відеопродукції з історії рідного краю (зокрема, «Черняхівська культура в с. Сад на теренах Сумщини», «Виникнення та розвиток Слобідської України» та ін.).

Як доводить досвід, серед студентської аудиторії особливо популярністю користуються вправи з візуальними медіа текстами, наприклад, підібрати/проаналізувати зображення (карикатури, меми, плакати, фото) до певної теми та описати його за схемою (схеми аналізу даних медіатекстів подано в посібнику «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін» / за ред. В. Іванова, О. Волошенюк, О. Мокрогуза). У процесі використання даної групи медіазасобів персоналії, події, процеси

набувають зримих обрисів, що дозволяє створити візуальний образ минулого як необхідної умови для розвитку історичної емпатії.

Сьогодні важко переоцінити вплив соціальних мереж на повсякденне життя студентів, цей медіаресурс нині став одним із найважливіших засобів розвитку, виховання й соціалізації особистості. Наведемо кілька прикладів його використання: студенти отримують завдання створити замітку на власній сторінці в соцмережі, присвячену річниці історичної події/персонажу, найкращу замітку буде виставлено на офіційному сайті підрозділу університету; викладач організовує флешмоб у соціальній мережі за хештегом #Сумщинаісторична, завданням студентів є підготувати власне фото або відеоролик на фоні найстаріших пам'яток історії та культури Сумщини, залучившись до флешмобу.

З метою дослідження та популяризації культурного та історичного минулого рідного краю студенти-історики можуть створювати різноманітні медіапродукти, наприклад, підготувати фото/відеорепортаж, присвячений одному з музеїв Сумського регіону; здійснити підбірку сайтів віртуальних екскурсій і турів, зокрема, під назвою «Глухівщина туристична» або створити власний рекламний туристичний буклет; підготувати відеопрезентацію, присвячену маловідомим або дискусійним сюжетам із регіональної історії, написати історичну статтю до вікіпедії тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, якісне оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів історії та суспільних дисциплін передбачає пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в вітчизняній вищій школі та нововведеннями. Незважаючи на той факт, що медіаресурси сьогодні мають потужний вплив на формування інтересів та вподобань своїх споживачів, використання дидактичних та виховних можливостей сучасних медіа не набуло пріоритетного значення в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти. Аналіз підсумкових документів багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, засвідчує, що медіапроцес у світі зорієнтований на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію, отже, медіакомпетентність має допомогти вчителю історії формувати як загальнолюдські цінності, так і цінності патріотичного спрямування.

Особливостями підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіаосвітніх технологій є їх обізнаність у сфері медіаосвіти, уміння ефективно шукати та використовувати в навчанні існуючі та власні

медіаресурси, розвиток критичного мислення та творчого потенціалу, володіння онлайн-інструментами, готовність учитися протягом життя тощо.

Подальші дослідження будуть спрямовані на діагностику сформованості медіакомпетентності майбутніх учителів історії.

### ЛІТЕРАТУРА

- Змановская, Н. В. (2004). *Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей* (автореф. канд. ... пед. наук: 13.00.08). Красноярск. (Zmanovskaia, N. V. (2004). *Formation of media-communicative education of future teachers*). Krasnoyarsk).
- Іванов, В., Волошенюк, О., Мокрогуз, О. (Ред.) (2016). *Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя*. Київ: Центр вільної преси (Ivanov, V., Volosheniuk, O., Mokrohuz, O. (Eds.) (2016). *Media Literacy in Social Studies Lessons: A Teacher's Guide*. Kyiv: Free Press Center).
- Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (*The concept of introducing media education in Ukraine*). Retrieved from: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
- Концепція «Нова українська школа» (*The concept of the «New Ukrainian School»*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Мокрогуз, О. (2016). Використання газет на уроках історії у старших класах (методологічний аспект). *Збірник статей Четвертої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи»*, (сс. 173-196) (Mokrohuz, O. (2016). Use of newspapers at history lessons in senior classes (methodological aspect). *Proceedings of the Fourth International Scientific and Methodological Conference "The Practical Media Literacy: international experience and Ukrainian perspectives"*, (pp. 173-196).
- Федоров, А. В. (2010). *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та (Fedorov, A. V. (2010). *Media Education Dictionary: Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence*. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute).

### РЕЗЮМЕ

**Авхутская Светлана, Турков Владимир.** Формирование медиакомпетентности у будущих учителей истории.

В статье обозначены отдельные аспекты формирования медиакомпетентности будущих учителей истории в процессе обучения исторических и методических дисциплин. Определены умения и навыки, которые характеризуют медиакомпетентного учителя истории. Обоснован образовательный потенциал истории для развития медиаграмотности учащихся. Выявлены дидактические возможности медиасредств для повышения

*эффективности школьного исторического образования. Определены задачи, пути реализации, условия и методы формирования медиакомпетентности у будущих учителей истории. Предложены практические упражнения по интеграции медиаобразования в учебно-воспитательный процесс, применявшихся при проведении занятий со студентами в рамках учебной дисциплины «История родного края (на примере истории Сумщины)».*

**Ключевые слова:** *медиаобразование, подготовка будущих учителей истории, медиакомпетентность, медиаграмотность, концепция внедрения медиаобразования, медиатекст, месседж, медиаконтент, медиаресурсы.*

### **SUMMARY**

**Avkhutska Svitlana, Turkov Volodymyr.** Formation of media competence in future history teachers.

*The article outlines some aspects of media competence formation in future history teachers in the process of teaching historical and methodological disciplines. Theoretical and empirical methods were used to achieve the goal of the study.*

*The educational potential of history for the development of students' media literacy is substantiated. The didactic possibilities of media for increasing the efficiency of school historical education are outlined.*

*The abilities and skills that characterize a media-competent history teacher are highlighted: awareness of the importance of forming in students the media educational competences necessary for life in the modern information society; availability of skills and abilities to search, systematize, check and demonstrate information in accordance with the tasks; possession of the formed system of values, which will allow to orient effectively in the media space: to perceive, analyze, critically evaluate, and create media texts; possession of information and communication and media educational technologies; willingness to use media in future professional activities.*

*Formation of media competence in future history teachers in higher education institutions is seen as a specially organized process, the tasks of which are to prepare students for professional activities in an information-saturated society, improve the quality, accessibility and effectiveness of historical education through ICT and media. The main directions of the tasks are introduction of skills of critical perception of information in working curricula for training history teachers, the use of media in teaching historical and methodological disciplines, development and implementation of a special course on media literacy for students majoring in history.*

*Examples of practical exercises on the integration of media education into the educational process, which were used during classes with students within the course "History of the native land (on the example of the history of Sumy region)" are offered.*

*It is proved that training of highly qualified media-competent teachers is one of the most important tasks of updating the national higher education taking into account European standards.*

*Further research will be aimed at diagnosing the formation of media competence in future history teachers.*

**Key words:** *media education, training of future history teachers, media competence, media literacy, concept of media education implementation, media text, message, media content, media resources.*

**UDC 81'25-057.875**

**Oksana Babiuk**

Viacheslav Chornovil Halytskyi College

ORCID ID 0000-0003-4088-9935

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/069-081

### **TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE: A MODEL AND ITS IMPLEMENTATION IN UNIVERSITY TRAINING**

*The article identifies the structure of translator's professional competence, grounds its model and suggests the ways of its implementation. The following sub-competences necessary to be acquired by future translators have been identified and analyzed with the aim of providing best training: linguistic competence, intercultural competence, subject (thematic) competence, instrumental competence, psychophysiological competence, interpersonal competence, strategic competence, self-reflection competence. The role of the subject (thematic) competence for specialized translation is analyzed. The ways of the translator's professional competence model implementation are highlighted.*

**Key words:** *translator's competence, model, linguistic competence, intercultural competence, subject (thematic) competence, instrumental competence, psychophysiological competence, interpersonal competence, strategic competence, self-reflection competence.*

**Introduction.** Nowadays there is an increased need for professional translation, which is the response to the modern globalized world. Since ancient times translation has been an important part of communication between people of different nationalities, linguo-cultural communities.

In almost all the approaches to language teaching, translation is seen as a process of negotiation to fit the needs of comprehensibility, acceptability, and tolerance (Kramsch, 2020, p. 30). Thus, in the grammar-translation approach was used to practice in the field of linguistic equivalence, expand the knowledge of the two systems. The communicative approach implies the idea of negotiating meaning between partners. The intercultural approach focuses on the equivalence in two cultures, understanding and a willingness to accept different values (Kramsch, 2020, p. 30).

Translator's training is of utmost importance nowadays. It can take many forms. First of all, much is learnt at work, from colleagues, through trial and mistakes. Many professional translators have not had any specialized training in translation beyond such experience, which is nevertheless very precious. However, many universities offer bachelors' and masters' programs which began to appear mostly in the second half of the twentieth century and rose greatly in the 1990s (Pym, 2012).

There is a widespread view that university training does not fully meet the requirements of the market (Pym, 2012). The product of translation is analyzed by the teacher, and it is positively assessed only when it corresponds to the teacher's ideas about the effective translation. If the teacher has little or no experience in translation, the students' skills will be also limited. Another problem is the programs of training, which often correspond first of all to internal needs of the education institutions, do not take into account market developments and are too theoretical (Pym, 2012). The two above mentioned problems may be solved by: 1) involving more professional translators in the classroom; 2) continuous professional development of teachers; 3) involving stakeholders in the development of the curriculum and programs; 4) updating programs on the basis of more recent translation theories; 5) incorporating effective teaching methods and practices.

Effective programs usually take into account the objectives of training, in other words, competences which graduates should acquire to perform professional duties efficiently.

**Analysis of relevant research.** The problem of developing translation competence has been widely discussed in the scientific literature. Thus, it has been studied by a range of Ukrainian (L. Chernovatyi, T. Kavytska, A. Monashenko, T. Vasylenko etc.) as well as foreign scholars (D. Gile, C. Kramersch, A. Neubert, A. Pym etc.). However, programs of training are still far from perfect. In order to understand what professional qualities a graduate should possess it is necessary to analyze translation competence and determine the ways it can be developed.

**Aim of the study** is to identify the structure of translator's professional competence, develop its model and suggest the ways of its implementation.

**Research methods.** The research is based on the following methods: analysis, synthesis, generalization, classification in order to study the

literature on the problem, modelling with the aim of the translation competence model development.

**Results.** There are different approaches to the definition of translator's competence, but scholars agree on its compositional nature and regard it as a set of sub-competences (Quinci, 2015, p. 182).

There is the view that translation competence consists of: 1) language competence; 2) textual competence; 3) subject competence; 4) cultural competence; 5) transfer competence. All the competences are of equal importance (Neubert, 2000, p. 6).

PACTE determines five sub-competences: 1) bilingual, 2) extra-linguistic, 3) instrumental, 4) translation knowledge, 5) strategic sub-competence. The latter is considered to be a key one in the translation process. Besides, PACTE identifies a psycho-physiological component, which influences the translation process, but is not regarded as a specific sub-competence. PACTE's model represents the interrelation between the components with the strategic sub-competence as a core component (PACTE, 2003, p. 60).

C. Quinci considers translation competence to be a combination of the following sub-competences: 1) communicative and textual competence; 2) cultural competence; 3) thematic competence; 4) instrumental-professional competence; 5) psychophysiological competence; 6) interpersonal competence; 7) strategic competence; 8) self-reflection competence (Quinci, 2015, p. 182).

Taking into account the abovementioned views, we identify the following sub-competences necessary to be acquired by future translators:

- 1) linguistic competence;
- 2) intercultural competence;
- 3) subject (thematic) competence;
- 4) instrumental competence;
- 5) psychophysiological competence;
- 6) interpersonal competence;
- 7) strategic competence;
- 8) self-reflection competence.

Figure 1 illustrates the model of translation competence with interrelated components.

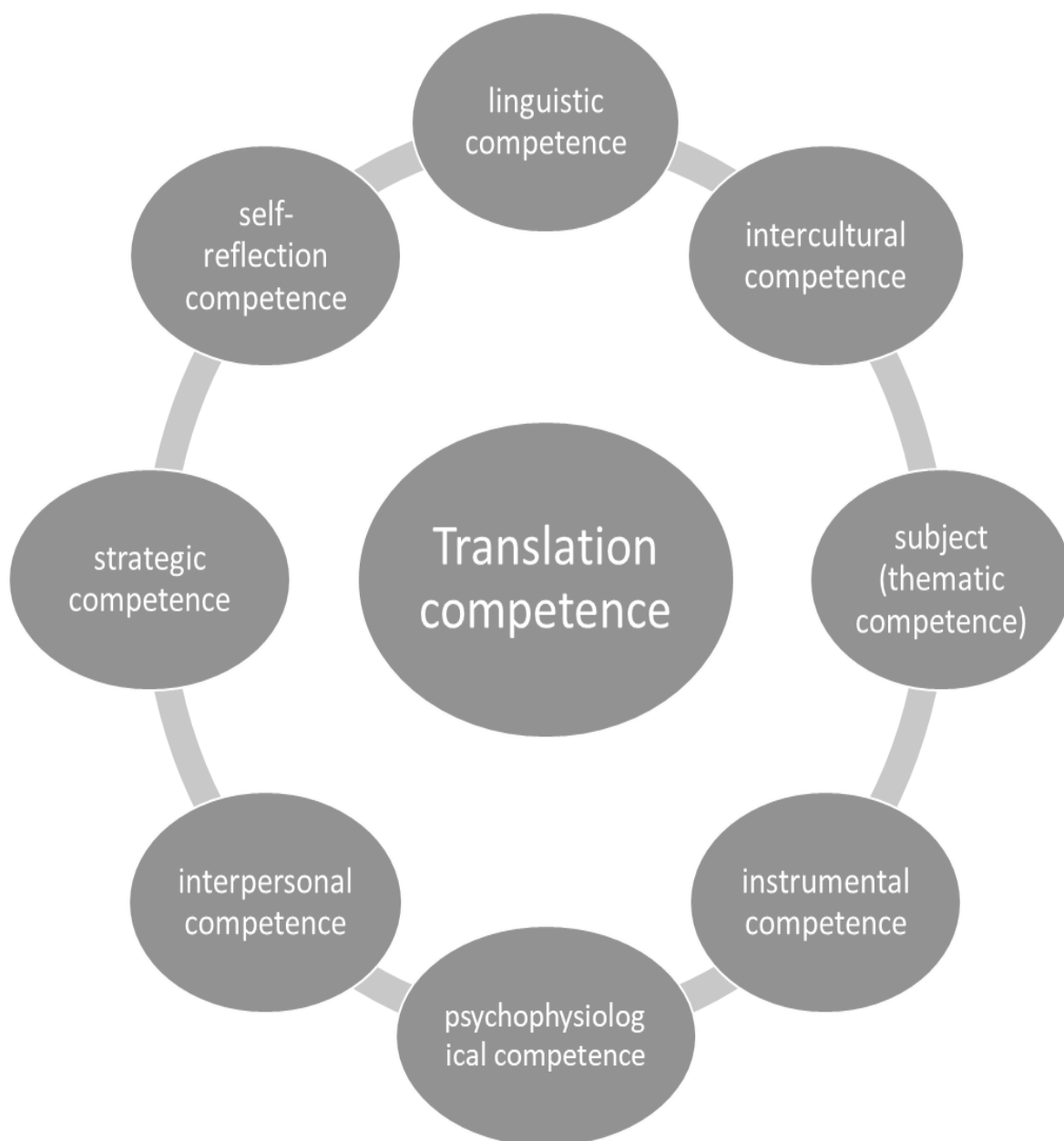


Figure 1. Model of translator's professional competence.

*Linguistic (bilingual competence)* is actually a good mastery of two languages, high level of speaking, reading, writing, listening, vocabulary, grammar and pronunciation skills. However, as G. S. Koby and G. Champe state, to provide a professional translation it is not enough to comprehend a text. Though it is the key component of the translation process, a set of other constituents are necessary to complete translation successfully (Koby & Champe, 2013, p. 157).

*Intercultural competence* is also an important component of translation competence. Even specialized texts reflect national cultural peculiarities, for example, specific institutions of a particular country. Thus, with regard to legal texts P. Sandrini states that legal language is always culture-bound, which is



important not only for the content, but also for the expressions used in legal texts (Sandrini, 1999, p. 10). As a conclusion, to produce an efficient translation it is necessary to understand such peculiarities, differences of legal institutions, processes in the countries.

Five components were identified within the translation intercultural competence: 1) intercultural communication process awareness; 2) cultural awareness; 3) ability to compare cultures; 4) learning dimension; 5) ability to learn autonomously (Yarosh, 2015, p. 164).

The intercultural competence aims at demonstrating interculturally competent translation behavior. Such behavior is achieved if intercultural features are taken into consideration at all stages of the translation process (Yarosh, 2015, p. 165). Interculturally competent translation behavior is the result of purposeful intercultural competence development.

Intercultural communication process awareness implies awareness of how culture affects intercultural communication (Yarosh, 2015, p. 165) (for example, peculiarities of behavior in cultural contexts, the necessity to take into account the cultural features of different types of texts).

Cultural awareness implies understanding that different cultures see the world in their own way, demonstrate different attitudes and behavior considering them correct (Yarosh, 2015, p. 165).

Comparative cultural knowledge implies the knowledge of differences and similarities between cultures on the national, global, local levels depending on the situation and with reference to the target audience (Yarosh, 2015, p. 165).

The learning dimension is aimed at developing 1) students' awareness of the translator's role in the intercultural mediation process; 2) understanding how they can build translation intercultural competence; 3) the habit of comparative cultural learning (Yarosh, 2015, p. 165).

*Subject (thematic competence).* Subject knowledge is an important factor in successful translation, a cornerstone in specialized translation (Pecalver, 2015, p. 109) as it focuses on the knowledge in the field. It is not always possible within bachelor's programs to provide students with training in translation in a specific field. However, there is the view that training in specialized translation can be provided at master's levels to acquire "linguistic, textual and communicative" aspects (Pecalver, 2015, p. 108).

The debate as to whether it is necessary to have subject knowledge to translate in a specific field is still on the agenda.

Studying the peculiarities of financial translation F. Heras, for example, thinks that a translator should be an expert in the field and in translation, and undergo a double training in both disciplines (Pecalver, 2015, p. 104). E. A. Pecalver, on the contrary, suggests understanding of economic affairs but not the deep knowledge of all the subfields since it is hardly possible to achieve (Pecalver, 2015).

The American Translators Association conducted a survey (2009) which showed that translators consider thematic knowledge to be vital for efficient translation (Koby & Melby, 2013, p. 184). The conclusion was made about the necessity to have a sufficient subject-matter expertise (Koby & Melby, 2013, p. 184).

Studying the requirements to legal translators C. Valderrey made the conclusion that novice translators should develop thematic competence by acquiring two types of knowledge: 1) declarative knowledge, which helps to understand how legal systems function and to get acquainted with the main terms and concepts; 2) procedural knowledge, which implies the use of research techniques to get the necessary information in a specific subject area (Pecalver, 2015, p. 103).

There is a view expressed in publications that thematic knowledge of the translator is used to understand the text, but not to produce new texts or participate actively in the field (Pecalver, 2015, p. 103). Such claim can be argued as translation implies the creation of a text, so the translator uses the subject knowledge not only passively, but actively as well.

Thus, subject area expertise may come during studying at a master's program or during professional career (Gile, 2009). Specialization is necessary for the translator to be a strong competitor in the job market (Pecalver, 2015). In order to develop good professional skills it is necessary to continuously specialize in some subject area, work with experts who will assist in bridging the gap in the knowledge, find out the updates in the field, read specialized literature, attend specialized conferences, workshops in the field, have knowledge of the terminology and phraseology, try to be acquainted with the new terminology and expressions that reflect the new reality of the field (Pecalver, 2015, p. 109-110).

Each subject field has specialized language – *language for special purposes* with its own lexicon, specific rules of syntax. There are different views on the percentage of terms in specialized texts (Żrałka, 2007, p. 75). Thus, P. Newmark claims that terms constitute about 5 % of the vocabulary of the

text (Newmark, 2004, p. 12), but E. Arsenyev states that this figure is 20-30 % of the whole vocabulary of such texts (Arsentyeva, 2003, p. 170-171).

Specialized texts are characterized by a number of features which translator should be aware of. For example, a typical feature of such texts is nominalization (predominance of nouns and adjectives over verbs and adverbs and prepositions over conjunctions, impersonal style, frequent use of some grammatical structures (for example, passive voice with the verbs *assume*, *suppose*, *claim* etc., participle structures, modal verbs to express obligations, rights and prohibitions (Żrałka, 2007, p. 76).

Though specialization is usually obtained during the postgraduate studies and in professional translation career, students should be acquainted with and trained to deal with the specialized translation at the bachelor's levels. The first thing they should be suggested is to analyze the source text, compare it with translation and identify elements which are significant for translation. Comparison of parallel texts gives an opportunity to produce the best translation, avoid pitfalls. To give students the idea of a specialized text in some field the teacher should encourage students to look for elements, characteristic of this particular type of text in this particular field. As a result, students will make the conclusion that parallel text analysis should include comparison of structure, content, vocabulary, grammar (typical structures, syntax), register (stylistic features). Besides, they will learn to imitate from the model text everything that can be imitated with the use of the patterns of the target language (Żrałka, 2007, p. 78).

E. Żrałka suggests the following steps for the academics to follow in teaching students specialized translation: 1) source text analysis with the aim of determining its characteristics; 2) parallel texts analysis to make conclusions about the common features of both texts; 3) analysis of the terms used in the translation; 4) considerations on grammar used; 5) style analysis; 6) teacher's feedback on the results of students' analysis (Żrałka, 2007, p. 85).

All in all, subject (thematic) competence should be continuously developed through lifelong learning.

*Instrumental competence* is defined as the ability to acquire the necessary knowledge of resources (terminological, phraseological etc.) that the translator has to complete the translation (dictionaries, textbooks, official documents, parallel texts, etc.), appropriate use of new technologies, understanding of the labor market. The competence helps to find, organize and apply information. In fact instrumental competence assists in eliminating the subject matter gap (Pecalver, 2015, p. 109-110).

*Psychophysiological competence* is the ability to use psychomotor skills for “reading and writing, cognitive skills (e.g. memory, attention span, creativity and logical reasoning); psychological attitudes (e.g. intellectual curiosity, perseverance, rigour, a critical spirit, and self-confidence)” (PACTE, 2003, p. 59). It implies understanding of the profession, peculiarities of being a translator, professional responsibility. Psychophysiological competence is developed at the undergraduate level and established during the specific training in the field and performing professional duties (Pecalver, 2015, p. 109-110).

*Interpersonal competence* is another component necessary for future translators to acquire to produce effective translation. Professional translators work both independently and in teams (together with researchers, revisers, experts in the subject field, other translators, clients, agencies). Interdisciplinary work is always a part of the translator’s profession mainly through collaboration with experts and other translators in large translation projects, which can be fulfilled both face-to-face and online. The virtual-team cooperation includes: 1) learning aptitude (having skills and will to learn in a particular social context); 2) trust building; 3) problem-solving and conflict-handling; 4) learning (Pecalver, 2015, p. 110-111; Vandepitte et al, 2015, p. 142-143).

*Strategic competence* covers the organization of work, identification of the problem and its solution, revision etc. Strategic competence should be focused on at the undergraduate level since it is in general not specific to the field (Pecalver, 2015, p. 111). Strategic competence should be purposefully developed by getting students acquainted with different strategies and practicing their usage. Future translators should learn to use: 1) learning strategies; 2) communicative strategies; 3) translation strategies. Students should master all scope of learning strategies – memorizing, metacognitive etc. to be able to succeed in learning. Communicative strategies are necessary to communicate effectively in intercultural context. For example, compensation strategies help to avoid difficulties, paraphrase the expression if necessary and possible. Translation strategies (e.g. use of reference literature, models, previous acquaintance with the thematic area etc.) improve the process of translation and the end product.

*Self-reflection* is an integral part of translation competence. Reflection is a mental process which implies students’ concentration on the analysis of experience, motivation, objectives in order to understand them better and means change of behavior (Zadorozhna et al., 2018, p. 65). Self-reflection skills are developed through self-observation, think-aloud techniques during which translators express orally what they do when translating (Zadorozhna

et al., 2018, p. 149). Self-reflection is vital for developing autonomy which is the ability and willingness to set goals, tasks and plan ways to attain them, analyze the results. It can be best achieved through self-directed learning which focuses more attention on the process of learning than on the process of teaching (Zhong, 2008, p. 205). It is widely used in foreign language methodology within a student-centred curriculum. Self-directed learning means that the learner with or without the help of a teacher determines learning needs, sets objectives, chooses content, strategies and methods, identifies resources, assesses the results (Knowles, 1975, p. 18).

Self-directed learning requires a lot of preparatory work. To be successful in self-directed learning students should demonstrate:

1. Awareness and appreciation of professional requirements (e.g. ethics, standards and real practice).

2. A good self knowledge (e.g. knowledge of own needs, competences, strengths and weaknesses, gaps, etc.).

3. Awareness of the resources and tools available (e.g. modern information technologies).

4. Awareness of the outcome, which is not perfect but optimal in the particular situation, challenging but realistic (Zhong, 2008, p. 209).

5. Understanding of the task, situation and analysis of the possible difficulties (e.g. problems with terminology).

6. Positive attitude, willingness to study with the aim of achieving best results.

7. Self-responsibility.

The implementation of the model of translator's competence may involve a range of activities to be used in classroom. Literature analysis (Gouadec, 2007; Nord, 1988; Nord, 1996; Pym, 2012) and observation of the teaching process prove the feasibility of using the following steps.

1. Bringing training closer to the market by inviting professionals into the classroom, evaluating students' performance on the basis of portfolios which include their completed translations, using authentic materials and authentic translation tasks with instructions from a client, involving stakeholders in training (Pym, 2012).

2. Employing different classroom activities, for example, combinations of the translation instructions, group work, guided translation, "gist" translation, reviewing (Kiraly, 2000, p. 55-57).

3. Analyzing the communicative purpose of the task.

4. Involving students into large translation projects in which students should play different roles (translator, reviewer etc.) (Gouadec, 2007).

5. Pedagogical progression which means that simpler and declarative tasks precede more complex translation projects (Nord, 1998; Nord, 1996).

6. Employing activities from language classes, for example, bilingual crossword puzzles, terminology searches (Pym, 2012).

7. Analysis of individual author's style in literary translation.

8. Comparison of translations done by different groups of students, further discussion, inviting experts to assess the translations.

**Conclusions.** The rising demands for the professional qualities and qualifications of translators require special attention to their education. The following sub-competences necessary to be acquired by future translators have been identified and analyzed with the aim of providing best training: linguistic competence, intercultural competence, subject (thematic) competence, instrumental competence, psychophysiological competence, interpersonal competence, strategic competence, self-reflection competence.

The study does not cover all aspects of translation competence development. Further research on the problem of subject (thematic) competence development is of utmost importance.

#### REFERENCES

- Arsentyeva, E. (2003). Scientific and technical texts as an object of study and analysis. In B. Z. Kielar, S. Grucza (Eds) *Języki specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych – Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniostowiańskich UW, (pp. 169-176).
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gouadec, D. (2007), *Translation as a Profession*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Kiraly, D. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Koby, G. S., Champe, G. (2013). Welcome to the Real World: Professional-Level Translator Certification. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 5 (1), 156-173.
- Koby, G. S., Melby, A. K. (2013). Certification and Job Task Analysis (JTA): Establishing Validity of Translator Certification Examinations. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 5 (1), 174-210.
- Kramsch, C. (2020). Translating Experience in Language Teaching Research and Practice. *Applied Linguistics*, 41/1, 30-51.

- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In C. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*, (pp. 3-18). Amsterdam: John Benjamins.
- Newmark, P. (2004). Non-literary in the Light of Literary Translation. *Journal of Specialised Translation*, 1, 8-13. Retrieved from: [https://www.jostrans.org/issue01/art\\_newmark.pdf](https://www.jostrans.org/issue01/art_newmark.pdf)
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos.
- Nord, C. (1996). Wer nimmt mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht, in A. Lauer et al. (Eds.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch*. Tübingen: Narr.
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*, (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Pecalver, E. A. (2015). Financial Translation: First Steps towards Curricular Design. In Cui Y., Zhao W. (Eds), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, (pp. 102-117). Hershey: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Pym, A. (2012). Training Translators. *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/242711915\\_Translator\\_training](https://www.researchgate.net/publication/242711915_Translator_training).
- Quinci, C. (2015). Defining and Developing Translation Competence for Didactic Purposes: Some Insights from Product-Oriented Research. In Cui Y., Zhao W. (Eds), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, (pp. 179-198). Hershey: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Sandrini, P. (1999). Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht. In P. Sandrini (Ed), *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*, (pp. 9-44). Tübingen: Narr.
- Vandepitte, S., Moustien, B., Maylath, B., Isohella, S., Musacchio M. T., Palumbo G. (2015). Translation Competence: Research Data in Multilateral and Interprofessional Collaborative Learning. In Cui Y., Zhao W. (Eds), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, (pp. 137-159). Hershey: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Yarosh, M. (2015). Translator Intercultural Competence: A Model, Learning Objectives, and Level Indicators. In Cui Y., Zhao W. (Eds), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, (pp. 160-178). Hershey: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Zadorozhna, I., Datskiv, O., Levchyk, N. (2018). Development of pre-service foreign languages teachers' emotional intelligence by means of reflection. *Advanced Education*, 10, 62-68.
- Żrałka, E. (2007). Teaching specialised translation through official documents. *The Journal of Specialised Translation*, 7, 74-91.

Zhong, Y. (2008). Teaching Translators through Self-Directed Learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2/2, 203-220.

### АНОТАЦІЯ

**Баб'юк Оксана.** Професійна компетентність перекладача: модель та шляхи її реалізації в процесі підготовки в ЗВО.

*У статті визначено структуру перекладацької компетентності, обґрунтовано її модель та запропоновано шляхи реалізації моделі. У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації з метою вивчення літератури з проблеми, моделювання з метою розвитку моделі перекладацької компетентності. На основі вивчення наукових публікацій визначено та проаналізовано компоненти перекладацької компетентності, необхідні для оволодіння майбутніми перекладачами: лінгвістичну (білінгвальну) компетентність (володіння лексичними, граматичними, фонетичними навичками, а також уміннями в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі в двох мовах), міжкультурну компетентність (спрямовану на формування міжкультурно коректної поведінки, яка базується на усвідомленні процесу міжкультурного спілкування, розуміння культури, здатності порівнювати різні культури, можливості оволодіння іншомовною культурою та порівняння її з рідною, здатності до самостійного навчання в галузі міжкультурної комунікації), предметну (тематичну) компетентність (спрямовану на оволодіння знаннями в галузі, необхідними для коректного розуміння спеціалізованого тексту та його перекладу), інструментальну компетентність (здатність використовувати ресурси, у тому числі інформаційні технології, розуміння ринку праці), психофізіологічну компетентність (здатність курувати когнітивними процесами, психологічними установками тощо), міжособистісну компетентність (здатність до міжособистісної комунікації в процесі виконання перекладацьких проєктів, спілкування з клієнтами тощо), стратегічну компетентність (здатність використовувати навчальні, комунікативні, перекладацькі стратегії), рефлексивну компетентність (здатність до аналізу цілей, шляхів їх досягнення, досвіду, мотивації, ресурсів, результатів з метою зміни поведінки та досягнення максимальних результатів). Проаналізовано роль предметної (тематичної) компетентності для спеціалізованого перекладу. Запропоновано шляхи впровадження моделі перекладацької компетентності (залучення професіоналів, стейкхолдерів до процесу підготовки, оцінка успішності студентів на основі перекладацьких портфоліо тощо).*

**Ключові слова:** перекладацька компетентність, модель, лінгвістична компетентність, міжкультурна компетентність, предметна (тематична) компетентність, інструментальна компетентність, психофізіологічна компетентність, міжособистісна компетентність, стратегічна компетентність, рефлексивна компетентність.



## РЕЗЮМЕ

**Бабьюк Оксана.** Профессиональная компетентность переводчика: модель и пути её реализации в процессе подготовки в вузе.

*Статья посвящена анализу структуры переводческой компетентности, обоснованию ее модели и изучению путей ее реализации. Определены и проанализированы следующие компоненты, которыми необходимо овладеть будущим переводчикам с целью достижения эффективной подготовки: лингвистическая компетентность, межкультурная компетентность, предметная (тематическая) компетентность, инструментальная компетентность, психофизиологическая компетентность, межличностная компетентность, стратегическая компетентность, саморефлексивная компетентность. Определены возможности реализации предложенной модели.*

**Ключевые слова:** переводческая компетентность, модель, лингвистическая компетентность, межкультурная компетентность, предметная (тематическая) компетентность, инструментальная компетентность, психофизиологическая компетентность, межличностная компетентность, стратегическая компетентность, рефлексивная компетентность.

**УДК 378.046-021.68:796:337**

**Олександр Верітов**

Запорізький національний університет

ORCID ID 0000-0002-3793-3010

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/081-095

## КОНСТРУЮВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Метою статті є розроблення факторно-критеріальної моделі оцінювання рівня підприємницької культури майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту на основі відбору та структурування її складових. Для досягнення мети застосовувалися такі методи дослідження: аналіз і синтез, системний підхід, кваліметричний підхід, метод експертних оцінок. Розроблено факторно-критеріальну модель підприємницької культури, яка включає сім компонентів, кожен із яких складається з п'яти елементів. Застосування моделі дозволяє визначити рівень підприємницької культури з урахуванням вагомості кожного з її компонентів та елементів. Практична цінність запропонованого діагностичного інструменту полягає в можливості виявлення найбільш проблемних параметрів підприємницької культури здобувачів вищої освіти та коригування форм і методів організації освітнього процесу.*

**Ключові слова:** підприємницька культура, факторно-критеріальна модель, компонент, елемент, кваліметричний підхід, коефіцієнт вагомості, бальна оцінка, зважена оцінка.

**Постановка проблеми.** Від особистих якостей підприємця, його ділової культури, професіоналізму, вміння гідно представляти свій бізнес значною мірою залежить успіх підприємницької діяльності. Практична цінність відбору та структурування складових підприємницької культури здобувачів вищої освіти полягає, передусім, у розробленні дієвого інструменту її оцінювання з метою подальшого використання результатів такої оцінки для обґрунтування та науково-методичного забезпечення системи формування підприємницької культури студентів. Суттєвим аспектом цього процесу вважаємо побудову ієрархічного взаємозв'язку між окремими елементами підприємницької культури, який повинен мати відповідний вимірювальний інструментарій.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемним питанням розробки діагностичного інструментарію на основі кваліметричного підходу присвячено чисельні праці вітчизняних науковців. Серед таких питань слід зазначити: розроблення методики діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ (Перепльотчиков, 2010), обґрунтування розробки моделей фахової компетентності керівника закладу вищої освіти й визначення можливості її розвитку із застосуванням кваліметричного інструментарію (Єльнікова, 2010), визначення шляхів оптимізації контрольної-аналітичної діяльності керівника навчального закладу за умови використання кваліметричного підходу до оцінювання навчально-виховної діяльності та її результатів (Григораш, 2014), розкриття ролі факторно-критеріальних моделей як цілісного уявлення процесу управління через системи взаємопов'язаних складників (Мартинець, 2019). Однак, з огляду на незадовільну готовність випускників вишів до здійснення підприємницької діяльності, вважаємо, що існує певна потреба в розробленні інструменту оцінювання рівня підприємницької культури здобувачів вищої освіти з метою подальшого використання результатів цієї оцінки для вдосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

**Мета статті** – розробити факторно-критеріальну модель оцінювання рівня підприємницької культури майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту на основі відбору та структурування її складових.

**Методи дослідження.** Для досягнення визначеної мети застосовувалися такі загальнонаукові та специфічні методи дослідження: аналіз і синтез – для визначення складових компонентів підприємницької культури; системний підхід – для об'єднання визначених компонентів підприємницької культури в єдину теоретичну

картину, що дає змогу виявити її сутність як цілісної системи; кваліметричний підхід – для кількісного опису кожного елементу підприємницької культури з урахуванням внеску кожного з них у загальну оцінку її рівня; метод експертних оцінок – для визначення структурних елементів кожного з компонентів підприємницької культури та їх вагових коефіцієнтів.

**Виклад основного матеріалу.** Для математичного вимірювання рівня підприємницької культури достатньо зручним є кваліметричний підхід, який дозволяє розглядати об'єкт як систему, оцінюючи його в цілому та як сукупність взаємопов'язаних складових. У факторно-критеріальній моделі виокремлюються фактори (компоненти), що описують основні якості об'єкта, та критерії (елементи), що конкретизують та деталізують кожен із факторів.

Важливим етапом використання кваліметричного підходу є визначення вагомості (значущості) кожного компоненту та елементу розробленої факторно-критеріальної моделі з метою урахування різного внеску кожного з них у загальну оцінку підприємницької культури. Для цього може бути створена експертна група (експертами вважаються спеціалісти, які визнані професіоналами в певній галузі). У нашому дослідженні в якості думок експертів використано результати наукових пошуків вітчизняних та іноземних учених у сферах психології, соціології, економіки, управління, педагогіки, а також думки фахівців, які працюють у галузі фізичної культури і спорту. Коефіцієнти вагомості визначалися в межах 0-1, що дозволяє орієнтуватися на класичну (в системі ECTS) шкалу оцінювання.

Найбільш раціональним підходом до структуризації підприємницької культури, на нашу думку, є модель Х. Магомедової, яка виокремлює економічний, соціальний, психологічний етичний та педагогічний її компоненти (Магомедова, 2007, с. 95). При цьому ми доповнили цей перелік управлінською та інформаційно-комунікаційною складовими (рис. 1).

Основоположними складовими підприємницької культури, на наш погляд, є психологічний та етичний компоненти, оскільки застосування знань та навичок залежить від психічних властивостей особистості та системи норм її моральної поведінки. Використовуючи напрацювання вітчизняних і іноземних науковців у галузі психології (Казміренко та ін., 2015, с. 59; Калюжний, 2004, с. 31; Сорокотягін та Сорокотягіна, 2015, с. 101; Грищенко, 2013, с. 47), у якості складових психологічного компоненту підприємницької культури майбутніх бакалаврів із фізичної культури і

спорту можна зазначити: потреби й мотиви, силу волі та наполегливість, рішучість і сміливість, діловитість та ініціативність, а також організованість.

Найбільш поширеними мотивами до здійснення підприємницької діяльності є бажання: мати свободу у вирішенні життєвих питань, бути незалежною людиною, створювати щось нове, отримати визнання в суспільстві, реалізувати свої можливості. Вольове регулювання поведінки виявляється в оптимальній мобілізації особистості, певному режимі активності та її реалізації в чітко визначеному напрямі.



Примітка: складено автором на основі (Магамедова, 2007)

Рис. 1. Основні складові підприємницької культури

Базовими або первинними вольовими якостями особистості, що визначають більшість поведінкових актів, є: сила волі – ступінь необхідного вольового зусилля для досягнення мети, наполегливість – уміння людини мобілізувати свої можливості для тривалого подолання труднощів, витримка – уміння гальмувати дії та відчуття, що заважають здійсненню ухваленого рішення (Грищенко, 2013, с. 47). Рішучість і сміливість належать до вторинних вольових якостей та передбачають уміння приймати й

запроваджувати в життя швидкі та обґрунтовані рішення, вміння подолати страх і йти на виправданий ризик задля досягнення мети.

Сучасні вітчизняні та іноземні вчені в галузі психології (Блоштейн та ін., 2000; Вознюк, 2014; Карамушка та Філь, 2004; Столяренко та Амаглобелі, 2015) розглядають феномен діловитості з точки зору професіоналізму й фахової майстерності суб'єкта в будь-якій сфері діяльності. Діловитість, на їхню думку, поєднує професійні компетенції та психохарактерологічні особливості суб'єкта праці, такі як здатність до самовладання, стресостійкість та вольові зусилля. Характерними рисами ділової людини є здатність аналізувати причини, наслідки та результати своїх дій, висока інформаційна культура, володіння комп'ютерними технологіями, самостійність у прийнятті рішень або ініціативність.

Відповідно до тлумачного словника сучасної мови, організованість інтерпретується як належне впорядкування, планомірне спрямування на що-небудь, вміння діяти чітко, злагоджено, дисципліновано. Організованість індивіда передбачає дотримання ним певного порядку, що сприяє успіху діяльності, планування й розумне чергування певних дій, раціональний розподіл часу, вміння вносити в свою діяльність певну організацію при зміні обставин.

Етичний компонент підприємницької культури особистості є результатом впливу на неї загальноприйнятої системи норм моральної поведінки, усталених обов'язків по відношенню до інших людей та суспільства в цілому. Підприємницька етика передбачає дотримання зобов'язань, моральну відповідальність за невиконання чинних правових норм, дотримання правил ділового партнерства та етикету (переговори, зовнішній вигляд, мова). Серед складових етичного компоненту підприємницької культури майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту нами виокремлено: правдивість, принциповість, обов'язковість, дотримання прав інших людей та сумління.

Уміння добровільно брати на себе обов'язки й виконувати їх є, на наш погляд, найбільш ваговою складовою етичного компоненту підприємницької культури, оскільки підприємницька діяльність, спрямована на задоволення потреб ринку, конкретних споживачів, суспільства і держави, супроводжується вкладанням значної кількості договорів, контрактів, угод, невиконання положень яких призводить до матеріальних і репутаційних втрат. Позитивна репутація підприємця є основою створення його бренду, що наразі є вельми актуальним завданням будь-якого успішного бізнесу.

Кожен із наступних п'яти компонентів підприємницької культури здобувачів вищої освіти, а саме: економічний, управлінський, інформаційно-комунікаційний, соціальний і андрагогічний, передбачають наявність контекстних знань, умінь та навичок здійснення підприємницької діяльності, тобто складають групу когнітивних складових підприємницької культури, формування яких, на відміну від емоційних та інтенціональних складових, повинно бути в центрі уваги підприємницької освіти.

Опрацювання наукових робіт фахівців у галузі економіки дозволило виокремити такі складові економічного компоненту підприємницької культури: розуміння сутності законів ринку, обізнаність щодо моделей оподаткування, розуміння сутності ефективності підприємницької діяльності, необхідності застосування маркетингових технологій та критеріїв високого рівня професіоналізму. Зазначені складові мають різний вплив на формування культури підприємницької діяльності в галузі надання фізично-оздоровчих послуг. Так, на думку підприємців-практиків, найбільш впливовим чинником є володіння виробничими технологіями, що передбачає використання та пропагування різних видів та форм рухової активності для ведення здорового способу життя; здатність оперувати професійною термінологією, використовувати комунікативні засоби рідної та іноземної мов; здатність нести відповідальність за життя та здоров'я людини, розраховувати фізичне навантаження; здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар; здатність використовувати базові знання з теорії і методики фізичного виховання та спортивної підготовки.

Управлінські знання й навички, якими повинен володіти підприємець, що здійснює господарську діяльність у будь-якій галузі, доволі численні й різноманітні. Якщо зосередити увагу на тих із них, що потрібні підприємцю-початківцю, який започатковує свій бізнес у формі самозайнятості або фізичної особи-підприємця, то серед елементів управлінського компоненту підприємницької культури доцільно виокремити: орієнтування у процесах започаткування бізнесу, розуміння сутності процесів організаційного проектування, розуміння місця і ролі стратегічного планування в підприємницькій діяльності, розуміння доцільності застосування певних технологій прийняття рішень та самоменеджменту.

Аналіз наукових публікацій щодо формування інформаційно-комунікаційних навичок підприємців, які здійснюють господарську діяльність у галузі надання послуг, дозволив виокремити серед

інформаційно-комунікаційного компоненту підприємницької культури такі складові: медіа та інформаційну грамотність (уміння швидко й ефективно знаходити інформацію, критично, творчо та компетентно її оцінювати й використовувати для виконання певних завдань діяльності; розуміння принципів побудови медіа повідомлень, доцільного застосування інструментів та характеристик медіа повідомлень з огляду на умови й цілі їх створення), володіння інформаційними технологіями (прикладними додатками загального призначення та функціональними інформаційними технологіями), інформаційне забезпечення брендінгу (поширення бренду через засоби масової комунікації), обізнаність щодо основних засобів маркетингових комунікацій у спортивно-оздоровчій діяльності (пропаганда, агітація, реклама, зв'язки з громадськістю, пабліситі, спонсорство, лобювання, особистий продаж, стимулювання збуту) та розуміння необхідності захисту інформації.

Серед найбільш вагомих складових елементів соціального компоненту підприємницької культури ми обрали: розуміння сутності соціальної відповідальності (свідома й добровільна участь підприємств у вирішенні соціальних проблем суспільства), поведження в конфліктних ситуаціях (суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співпраця (Томас, 1974)), розвиток комунікативних навичок (здатність швидко знаходити найсприятливіший тон і потрібну форму спілкування), переконання щодо соціальної ролі підприємця (сукупності соціальних властивостей, очікувань, зобов'язань та конкретної соціальної позиції) та рівень нормативної саморегуляції (упорядкування підприємницької діяльності відповідно до загальновстановлених правил та еталонів поведінки).

Відповідно до моделі участі бізнесу у вирішенні соціально-економічних проблем, розроблену В. Сперанським (Сперанський, 2009, с. 243), усі підприємства, незалежно від масштабу діяльності, повинні нести свідому соціальну відповідальність базового та нормативного рівнів, тобто використовувати свої ресурси для отримання прибутку, брати участь у відкритій та вільній конкуренції, забезпечувати виробництво якісних товарів і послуг, дотримуватися вимог податкового законодавства, продукувати новітні технології, створювати робочі місця, забезпечувати гідні умови праці та її оплати, дотримуватись екологічних норм та брати участь у вирішенні значущих соціально-економічних проблем суспільства відповідно до напрямів своєї діяльності. Розуміння сутності соціальної відповідальності малого бізнесу майбутніми бакалаврами з фізичної культури і спорту вважаємо

достатнім для оцінювання цього елементу соціальної складової підприємницької культури.

На думку І. Кона, соціальна роль – це нормативно схвалений спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто має певну позицію (Кон, 1967). Сутність соціальної ролі Б. Ананьєв розкриває як деякі стереотипні вимоги до особистості з боку групи, які не залежать від її свідомості й поведінки (Ананьєв, 2001). Отже, головною функцією соціальної ролі є передбачення реакції оточення на свої дії.

Соціальна роль як соціальна функція особистості формується залежно від її статусу в суспільстві відповідно до певних уявлень людей. Роль окреслює сукупність цінностей, майстерності (здібностей, знань, умінь, навичок), повноважень (прав і обов'язків) під час здійснення певної соціальної діяльності. Роль стає особистісною характеристикою, коли людина відчуває рольову ідентичність. Тому визначення уявлень майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту стосовно соціальної ролі підприємця вважаємо найбільш вагомим чинником формування їх підприємницької культури.

Нормативне регулювання, у першу чергу, стосується сфери суспільної свідомості та ґрунтується на чинній у суспільстві системі цінностей. Сприйняття системи правових норм є індивідуальним для кожної особистості, що обумовлює формування образу системи права, відповідного життєвому досвіду людини, набутим знанням та характеру її взаємовідносин із системою правових норм. При цьому власний досвід взаємодії із системою права може викликати та закріплювати різні емоції, що згодом надає образу права позитивне, негативне чи нейтральне емоційне забарвлення. Саме сформоване у правовій психіці особистості емоційне сприйняття системи права впливає певним чином на поведінку людини в нормативних ситуаціях. Проявом високої підприємницької культури майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту вважаємо дотримання норм права в будь-яких ситуаціях.

Узагальнення думок фахівців-практиків дозволило виокремити такі складові андрагогічного компоненту підприємницької культури: дидактично-організаторські здібності (уміння забезпечувати ефективно проведення тренувальних занять, організовувати й контролювати навчально-тренувальний процес, відпочинок, відновлення та спортивне зростання споживачів фізкультурно-оздоровчих послуг); педагогічну техніку (сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки тренера, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним



методів і прийомів навчально-тренувальної діяльності відповідно до мети, об'єктивних та суб'єктивних передумов); педагогічний оптимізм (гуманізм, толерантність, творче мислення, співчуття, радісне сприйняття успіхів кожного клієнта); зацікавленість в успіхах клієнтів (урахування індивідуальних особливостей і побажань клієнтів) та креативність (прагнення вийти за межі усталених стереотипів, норм, установок, створити нові продукти і способи діяльності, застосовувати інноваційні спортивні технології).

Отже, факторно-критеріальна модель уключає сім компонентів, кожен із яких складається з п'яти елементів (табл. 1). Найбільш вагомими компонентами підприємницької культури на основі експертних оцінок визначено психологічний та етичний (вагові коефіцієнти дорівнюють 0,2). Інші п'ять компонентів, на нашу думку, мають однаковий вплив на формування рівня підприємницької культури (вагові коефіцієнти дорівнюють 0,12).

Таблиця 1

**Розподіл вагових коефіцієнтів між компонентами та елементами підприємницької культури**

Компоненти	Ваговий коефіцієнт	Складові елементи	Ваговий коефіцієнт
Психологічний	0,20	Потреби та мотиви	0,30
		Сила волі та наполегливість	0,20
		Рішучість і сміливість	0,10
		Діловитість, ініціативність	0,25
		Організованість	0,15
		Разом	1,00
Етичний	0,20	Принциповість	0,10
		Обов'язковість	0,30
		Дотримання прав інших людей	0,25
		Сумління	0,15
		Правдивість	0,20
		Разом	1,00
Економічний	0,12	Розуміння сутності законів ринку	0,10
		Обізнаність щодо моделей оподаткування	0,15
		Розуміння сутності ефективності підприємницької діяльності	0,25
		Розуміння необхідності застосування маркетингових технологій	0,20
		Розуміння критеріїв високого рівня професіоналізму	0,30
		Разом	1,00

Управлінський	0,12	Орієнтування у процесах започаткування бізнесу	0,15
		Розуміння сутності процесів організаційного проектування	0,25
		Розуміння місця і ролі стратегічного планування в підприємницькій діяльності	0,30
		Розуміння умов застосування різних технологій прийняття управлінських рішень	0,20
		Розуміння доцільності застосування тайм-менеджменту	0,10
		Разом	1,00
Інформаційно-комунікаційний	0,12	Медіа та інформаційна грамотність	0,20
		Володіння інформаційними технологіями	0,15
		Інформаційне забезпечення брендінгу	0,30
		Обізнаність щодо основних засобів маркетингових комунікацій у спортивно-оздоровчій діяльності	0,25
		Розуміння необхідності захисту інформації	0,10
		Разом	1,00
Соціальний	0,12	Розуміння сутності соціальної відповідальності	0,10
		Поводження в конфліктних ситуаціях	0,20
		Розвиток комунікативних навичок	0,15
		Переконання щодо соціальної ролі підприємця	0,30
		Рівень нормативної саморегуляції	0,25
		Разом	1,00
Андрагогічний	0,12	Дидактично-організаторські здібності	0,30
		Педагогічна техніка	0,25
		Педагогічний оптимізм	0,20
		Перцептивні здібності	0,15
		Креативність	0,10
		Разом	1,00
Разом	1,0		

Примітка: розроблено автором

Для оцінювання рівня підприємницької культури майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту нами розроблено текст опитувальника, який складається з 35 питань – по одному питанню на кожен елемент факторно-критеріальної моделі. Усі тестові питання складено в закритій формі, тобто респонденту необхідно обрати один із наведених варіантів відповідей. Кожному варіанту відповіді присвоєно бальну оцінку в інтервалі від одного до п'яти балів, що відповідає певному рівню підприємницької культури: 1 бал –

незадовільний рівень; 2 бали – низький; 3 бали – задовільний; 4 бали – достатній; 5 балів – високий.

Зважена оцінка кожного компонента визначається як сума добутків оцінок по кожному елементу й відповідних коефіцієнтів вагомості:

$$K_n = \sum_{n=1}^N E_n \times K_{ваг,е} ,$$

де  $K_n$  – зважена оцінка n-ого компоненту, бали;  $E_n$  – бальна оцінка n-ого елементу відповідно до обраної відповіді, бали;  $K_{ваг,е}$  – ваговий коефіцієнт n-ого елементу, ч. од.

Оцінка рівня підприємницької культури може бути визначена як сума добутків зважених оцінок компонентів та їх коефіцієнтів вагомості:

$$ПК = \sum_{n=1}^N K_n \times K_{ваг,к} ,$$

де ПК – оцінка рівня підприємницької культури, бали;  $K_n$  – зважена оцінка n-ого компоненту, бали;  $K_{ваг,к}$  – ваговий коефіцієнт n-ого компоненту, ч. од.

Опитувальник валідизований в умовах ЗВО. Зокрема, для встановлення його валідності проведено такі процедури: оцінювання ефективності використання окремих пунктів кожної зі шкал; оцінювання внутрішньої узгодженості кожної окремої шкали; оцінювання дискримінативності шкал; встановлення тест-ретестової надійності шкал.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, у процесі відбору й структурування підприємницької культури майбутніх бакалаврів із фізичної культури та спорту виокремлено сім основних її компонентів (психологічний, етичний, економічний, управлінський, інформаційно-комунікаційний, соціальний та педагогічний). Для конкретизації кожного компоненту обрано по п'ять елементів (складових), що мають різний за вагою вплив на формування рівня підприємницької культури. На основі кваліметричного підходу розроблено факторно-критеріальну модель, застосування якої дозволяє визначити рівень підприємницької культури з урахуванням вагомості кожного з семи компонентів та елементів, що складають певний компонент. З метою здійснення аналізу стану сформованості підприємницької культури випускників факультетів фізичного виховання та спорту на основі факторно-критеріальної моделі розроблено текст опитувальника, відповіді на питання якого відповідають певному рівню підприємницької культури за п'ятибальною шкалою. Запропонований

діагностичний інструмент дозволить не тільки оцінити загальний рівень підприємницької культури респондентів, а й виявити найбільш проблемні її параметри, що в подальшому може бути використано для розроблення структурно-функціональної моделі формування підприємницької культури та змісту науково-методичного забезпечення її формування.

### ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер (Ananiev, B. H. (2001). *Man as a subject of cognition*. Saint Petersburg: Piter).
- Блоштейн, Е. А., Линчевский, Э. Э., Симонов, Р. А. (2000). *Этика и психология книготоргового предпринимательства*. Москва: Центр дистанционного образования МГУП (Bloshtein, E. A., Linchevskii, E. E., Simonov, R. A. (2000). *Ethics and psychology of bookselling entrepreneurship*. Moscow: Center for Distance Education MGUP).
- Великий тлумачний словник сучасної мови*. Режим доступу: <https://slovnuk.me/dict/vts/організований>. (*Large explanatory dictionary of modern language*. Retrieved from: <https://slovnuk.me/dict/vts/organized>).
- Вознюк, О. В. (2014). Загальний рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 127-133 (Vozniuk, O. V. (2014). The general level of formation of psychological readiness of heads of educational organizations to management of pedagogical workers. *Pedagogical process: theory and practice*, 3, 127-133).
- Григораш, В. В. (2014). Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 34 (87), 140-146 (Hryhorash, V. V. (2014). Qualimetric approach to expert evaluation of the educational process. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general secondary schools*, 34 (87), 140-146).
- Грищенко, М. В. (2013). Індивідуально-психологічні особливості особистості як підстава для вибору ризиконебезпечної професії. *Актуальні проблеми психології*, 7, 34, 39-49 (Hryshchenko, M. V. (2013). Individual-psychological features of personality as a basis for choosing a risky profession. *Current issues of psychology*, 7, 34, 39-49).
- Ельникова, Г. В. (2010). Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*, 4. Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf> (Yelnykova, H. V. (2010). Competence approach to modeling the professional activity of the head of a higher education institution. *Theory and methods of education management*, 4. Retrieved from: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>).
- Казміренко, Л. І., Кудерміна, О. І., Мойсєєва, О. Є. (2015). *Психологія*. Режим доступу: [https://www.naiou.kiev.ua/files/kafedru/up/pidrych\\_psuxologiya.pdf](https://www.naiou.kiev.ua/files/kafedru/up/pidrych_psuxologiya.pdf).

- (Kazmirenko, L. I., Kuderman, O. I., Moiseeva, O. E. (2015). *Psychology*. Retrieved from: [https://www.naiu.kiev.ua/files/kafedru/up/pidrych\\_psuxologiya.pdf](https://www.naiu.kiev.ua/files/kafedru/up/pidrych_psuxologiya.pdf)).
- Калюжний, А. С. (2004). *Психология личности военнослужащего*. Нижний Новгород: НГТУ (Kaliuzhnyi, A. S. (2004). *The psychology of a soldier's personality*. Nizhnii Novgorod: NSTU).
- Карамушка, Л. М., Філь, О. А. (2004). *Формування конкурентоздатної команди сучасної організації*. Київ: Міленіум (Karamushka, L. M., Phil, O. A. (2004). *Formation of a competitive team of a modern organization*. Kyiv: Millennium).
- Кон, И. С. (1967). *Социология личности*. Москва: Издательство политической литературы (Cohn, I. S. (1967). *Sociology of personality*. Moscow: Publishing house of political literature).
- Магомедова, Х. Н. (2007). Формирование предпринимательской культуры студентов. *Педагогика*, 8, 94-96 (Magomedova, H. N. (2007). Formation of the entrepreneurial culture of students. *Pedagogy*, 8, 94-96).
- Мартинець, Л. А. (2019). Факторно-критеріальна модель як основа оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 65, 1, 53-56 (Martynets, L. A. (2019). Factor-criterion model as a basis for assessing the parameters of management of the educational environment of professional development of teachers. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 65, 1, 53-56).
- Переплютчиков, Д. О. (2010). Методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 63-66 (Pereplotchikov, D. O. (2010). Methods for diagnosing the level of professional readiness of future specialists in physical education and sports to organize the activities of CYSS. *Pedagogy, Psychology and Medical and Biological Problems of Physical Education and Sports*, 3, 63-66).
- Сорокотягин, И. Н., Сорокотягина, Д. А. (2015). *Юридическая психология*. Москва: Юрайт (Sorokotiagin, I. N., Sorokotiagina, D. A. (2015). *Legal psychology*. Moscow: Yurayt).
- Сперанский, В. И. (2009). Социальная ответственность бизнеса: сущность и особенности проявления. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*, 44, 235-248 (Speranskii, V. I. (2009). Social responsibility of business: essence and features of manifestation. *Visnik of Kharkiv National University of Internal Affairs*, 44, 235-248).
- Столяренко, А. М., Амаглобели, Н. Д. (2015). *Психология менеджмента*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА (Stoliarenko, A. M., Amaglobeli, N. D. (2015). *Management psychology*. Moscow: UNITY-DANA).
- Thomas, K. W., Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Tuxedo, NY: XICOM.

## РЕЗЮМЕ

**Веритов Александр.** Конструирование диагностического инструментария для оценки уровня предпринимательской культуры студентов.

*Целью статьи является разработка факторно-критериальной модели для оценки уровня предпринимательской культуры будущих бакалавров физической культуры и спорта на основе отбора и структурирования ее составляющих. Для достижения цели применялись следующие методы исследования: анализ и синтез, системный подход, квалиметрический подход, метод экспертных оценок. Предложенная факторно-критериальная модель предпринимательской культуры включает семь компонентов, каждый из которых состоит из пяти элементов. Применение модели позволяет определить уровень предпринимательской культуры с учетом весомости каждого из ее компонентов и элементов. Практическая ценность предложенного диагностического инструмента состоит в возможности выявления наиболее проблемных параметров предпринимательской культуры студентов и корректировки на этой основе форм и методов организации образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** предпринимательская культура, факторно-критериальная модель, компонент, элемент, квалиметрический подход, весовой коэффициент, балльная оценка, взвешенная оценка.

## SUMMARY

**Veritov Alexander.** Designing diagnostic tools for assessing the level of entrepreneurial culture of higher education applicants.

*The aim of the article is to develop a factor-criterion model for assessing the level of entrepreneurial culture of future bachelors in physical culture and sports based on the selection and structuring of its components. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis and synthesis – to determine the components of entrepreneurial culture; systems approach – to combine certain components of entrepreneurial culture into a single theoretical picture, which allows to identify its essence as a holistic system; qualimetric approach – for a quantitative description of each element of business culture, taking into account the contribution of each of them in the overall assessment of its level; method of expert evaluation – to determine the weights of each of the components and elements of business culture. In the process of selection and structuring of entrepreneurial culture of future bachelors in physical culture and sports, seven main components are identified (psychological, ethical, economic, managerial, information and communication, social and pedagogical). To specify each component, five elements are selected, which have different weights on the formation of the level of entrepreneurial culture. Based on the qualimetric approach, a factor-criterion model has been developed, the application of which allows to determine the level of business culture taking into account the importance of each of the seven components and elements that make up a particular component. The degree of influence of components and elements on the general level of entrepreneurial culture was determined on the basis of expert opinions, the source of which was the results of scientific research of domestic and foreign scientists in psychology, sociology, economics, management, pedagogy, and experts working in physical culture and sports. In order to analyze the state of formation*

*of entrepreneurial culture of graduates of the faculties of physical education and sports on the basis of the factor-criterion model developed a textbook, the answers to which correspond to a certain level of entrepreneurial culture on a five-point scale. The proposed diagnostic tool will not only assess the general level of entrepreneurial culture of respondents, but also identify the most problematic parameters, which can be further used to develop a structural and functional model of entrepreneurial culture and the content of scientific and methodological support of the educational process.*

**Key words:** *business culture, factor-criterion model, component, element, qualimetric approach, weighting factor, point evaluation, weighted evaluation.*

**УДК 378:004.45:0.04.91**

**Сергій Воскобойников**

Національна академія Служби Безпеки України

ORCID ID 0000-0002-5863-5880

**Олег Решетніков**

Національна академія Служби Безпеки України

ORCID ID 0000-0002-3792-4640

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/095-106

## **ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ ІНЦИДЕНТАМИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА КІБЕРНЕТИЧНОЇ БЕЗПЕКИ**

*У статті здійснено теоретичний аналіз, узагальнено результати дослідження проблеми організації підготовки фахівців управління інцидентами інформаційної та кібербезпеки. Для забезпечення якісного освітнього процесу формування професійної компетентності з управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки здійснено обґрунтування, проектування й розробку навчально-методичного комплексу «Управління інцидентами інформаційної і кібернетичної безпеки». Для педагогічного супроводу формування компетентності управління інцидентами як складові НМК розроблено методичні рекомендації до виконання задач кейсів модельних ситуацій із моніторингу інцидентів інформаційної та кібернетичної безпеки; навчально-інформаційну платформу для віддаленого доступу для проведення семінарських занять у режимі вебінарів, онлайн-конференцій за розділами навчального модулю; методичні рекомендації до виконання лабораторних та самостійних робіт і виконання індивідуальних творчих завдань, проектування, моделювання тощо.*

**Ключові слова:** *інформаційна безпека, кібербезпека, освітній процес, формування компетентності управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки, навчально-методичний комплекс.*

**Постановка проблеми.** В умовах інформаційного суспільства реалізація будь-яких процесів неможлива без інформаційного

забезпечення, зокрема інформаційних систем і мереж. Вимоги інформаційної безпеки відображаються в угодах про забезпечення належного рівня сервісу (Service Level Agreement, SAL), будь-який інцидент, що перешкоджає забезпеченню відповідності вимогам SAL, кваліфікується як інцидент інформаційної безпеки, що несе загрозу інформаційній системі, може призвести до несанкціонованого доступу до інформації, втраті інформації, економічним втратам тощо.

Саме тому формування компетентності з управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки є важливою складовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців із кібербезпеки в сучасних умовах.

**Аналіз актуальних досліджень.** Інциденти ІБ спричинені багатьма зовнішніми чинниками (загрозами) та внутрішніми вразливостями сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій (обробки, зберігання, передачі інформації). Складний розподілений характер, багатомодульність, помилки й недоліки в програмно-апаратній архітектурі автоматизованих (інформаційних) систем обробки та зберігання даних, які для інформаційного обміну використовують транспортні послуги вразливих і не завжди достатньо захищених ІКМ, наприклад Internet, – створюють додаткові вразливості та можливості для реалізації загроз ІБ у вигляді інцидентів. Крім того, розвиток таких високих технологій (Hi-Tech), як нанотехнології, робототехніка, сенсорні мережі, радіочастотна ідентифікація, телебіометрія, штучний інтелект, інформаційна зброя, нові засоби впливу тощо, – все це несе за собою нові проблеми, ризики, побічні негативні явища. Тому, незважаючи на своє вирішальне значення, доходять висновку науковці, для розвитку інформаційного суспільства в найближчому майбутньому інформаційно-комунікаційні мережі виявляться слабо захищеними від зловживань, вторгнень, зовнішніх і внутрішніх впливів, стаючи ареною інформаційних війн, діяльності кіберзлочинців і Hi-Tech-хакерів. Для інформаційної та національної безпеки України це є особливо актуальним у зв'язку з відставанням нашої держави в критичних напрямках Hi-Tech (Гладиш, 2007).

Першим кроком у прийнятті рішень щодо керування інцидентами ІБ повинна бути систематизація та включення до SLA визначень класів інцидентів. Пропонується постійно осучаснювати як закони, методики, так і відповідні інститути в галузі керування інформаційними технологіями та ІБ. Науковці пропонують функціональні схеми щодо



керування інцидентами ІБ в ОТС, відповідні моделі PDCA та процесний підхід, визначений у відповідних міжнародних стандартах ISO/IEC (Гладиш та ін., 2007; Гладиш, 2008).

Узагальненою метою забезпечення інформаційної безпеки (ІБ) організації є зниження ризиків, діючих відносно інформаційних ресурсів, і як наслідок –запобігання або мінімізація збитку від можливих інцидентів ІБ. Основною задачею процесу управління інцидентами інформаційної безпеки є усунення інцидентів у гранично стислі терміни. У ході процесу управління інцидентами ІБ проводиться виявлення, реєстрація, класифікація й початкова підтримка запитів, а також пошук рішення, його застосування, контроль, інформування і підготовка звітності. Оскільки, як ми вже визначили, інцидентом, у першу чергу, є певна недозволена подія, вона має бути неприпустимою, забороненою. Отже, існує необхідність розробки та затвердження документів, що чітко описують усі дії, які можна виконувати в ІКС і які виконувати заборонено (Гнатюк та ін., 2012).

Процес управління інцидентами інформаційної безпеки, як правило, покладається на службу ІТ-підтримки, яка обробляє інциденти ІБ (у випадку, якщо така служба існує в організації). Це ще раз доводить факт доцільності розробки єдиної системи управління всіма процесами в компанії, оскільки управління подібними процесами в різних галузях її діяльності часто виконується за однією схемою. Варто також розуміти, що управління інцидентами інформаційної безпеки не попереджує нанесення збитку компанії, проте розслідування інциденту ІБ та своєчасне впровадження превентивних і коригувальних заходів знижує ймовірність його рецидиву. Робота організації без системи управління інцидентами інформаційної безпеки може обернутися низкою неприємностей. У результаті впровадження процесу управління проблемами організація отримує такі важливі й корисні властивості, як якість сервісів, скорочення числа інцидентів та безперервне функціонування. В умовах зростання впливу ІТ на діяльність сучасних організацій, значна увага приділяється організації підтримки та супроводу ІТ-систем (Гнатюк та ін., 2012).

Одним із ключових процесів на етапі експлуатації є розслідування інцидентів. Перш ніж перейти до розкриття процесу розслідування інцидентів безпеки, проаналізуємо сутність поняття інцидент інформаційної безпеки. Основним елементом моделі інциденту інформаційної безпеки є інформаційні активи організації, оскільки саме проти них спрямовується

негативна подія або низка небажаних і непередбачених подій інформаційної безпеки, у результаті їх впливу відбувається порушення політики інформаційної безпеки (ПІБ) (Копитін, 2010).

Для зменшення ризику нанесення збитків, пов'язаних із порушенням ІБ, використовуються заходи (організаційні, інженерно-технічні) й засоби (міжмережеві екрани, віртуальні приватні мережі (VPN), системи виявлення вторгнень/системи запобігання вторгненням (IDS/IPS), системи замкнутого телебачення (CCTV) та ін. системи безпеки. Але якою би потужною не була система ІБ, все одно в ній можуть бути уразливості, пов'язані, наприклад, із появою раніше невідомого вірусу (Копитін, 2010). Відомості щодо останніх уразливостей можна отримати на он-лайн службах (<http://www.cert.org/vuls/>), у стандарті назв уразливостей Common Vulnerabilities and Exposures (CVE), із яким можна ознайомитися на сайті <http://cve.mitre.org/cve/>.

Формування групи для проведення розслідування, реагування на інциденти ІБ включає визначення осіб, відповідальних за розслідування. У організацій існує три варіанти вирішення даного питання: провести внутрішнє розслідування; звернутися до правоохоронних органів; звернутися до спеціалізованих груп реагування на інциденти ІБ. Під час проведення внутрішнього розслідування організації стикаються з такими проблемами: низька кваліфікація співробітників у питаннях реагування на інциденти ІБ; недостатня кількість співробітників і часу; неможливість отримати необхідну інформацію під час розслідування та ін. Під час вибору другого та третього варіантів слід розуміти, що конфіденційна інформація може стати відомою стороннім організаціям. На підставі необхідності комплексного вирішення завдань захисту державних інформаційних ресурсів у інформаційних та телекомунікаційних системах було вирішено створити в Україні єдину інфраструктуру безпеки. Основними її елементами мають стати: Державний центр безпеки (ДЦБ) інформаційно-телекомунікаційних систем; Центр безпеки українського сегменту мережі Інтернет; Центр антивірусного захисту інформації; Центр сертифікації ключів із забезпеченням чіткої ієрархії управління та єдиними технологічними принципами створення й функціонування. Єдина інфраструктура безпеки забезпечує взаємодію з адміністраторами безпеки інформаційних систем органів державної влади (Копитін, 2010).

Гарантією безпечної роботи з інформаційної системи є виконання необхідних заходів, які зводять до мінімуму всі існуючі ризики з

урахуванням їх ступеня впливу на безпеку. Ці вимоги визначаються необхідністю врахування всіх ризиків і інтересів, що виникають у процесі впровадження нових інформаційних технологій. Одним зі шляхів вирішення є побудова моделей створення й оцінки ефективності систем безпеки, що забезпечують безпеку на основі системного підходу до врахування впливу ризиків. Для визначення необхідного комплексу заходів проєктують і розробляють модель системи безпеки. Компанії, що мають стратегії кібербезпеки, повинні гарантувати, що кожна з підкатегорій кібербезпеки буде врахована (Стефурак та ін., 2020).

Сьогодні кіберзахист не може обмежуватися технічними заходами, а має бути інтегрований у такі традиційні види діяльності з безпеки, як забезпечення фізичної безпеки та безпеки персоналу, бути частиною загально-організаційних зусиль із метою захисту всіх бізнес-операцій як від зовнішніх, так і від внутрішніх загроз. Активності з кібербезпеки мають бути в числі пріоритетних та узгоджуватися зі стратегічною діяльністю бізнесу. Зростанню ефективності забезпечення кібербезпеки сприяють технології геоінформаційних систем (ГІС), які формують основу для створення спільної ситуаційної обізнаності фахівців із міждисциплінарних видів діяльності в межах організації. ГІС – це автоматизована система, що забезпечує збирання, зберігання, інтеграцію та графічне представлення просторової інформації у вигляді схем або карт. Більшість сучасних ГІС здійснюють комплексну обробку інформації, з використанням функцій: уведення й редагування даних, підтримка моделей просторових даних, зберігання інформації, перетворення систем координат і трансформація картографічних проєкцій, растрово-векторні операції, вимірювальні операції, полігональні операції, операції просторового аналізу, різні види просторового й цифрового моделювання (Мужанова, 2020).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми, визначаємо, що для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців важливими є всі розглянуті положення та їх вивчення й аналіз у проєктуванні навчально-методичного забезпечення для теоретико-методичного супроводу процесу формування компетентності управління інцидентами інформаційної і кібернетичної безпеки.

**Мета** полягає у здійсненні аналізу наукових джерел, обґрунтуванні, проєктуванні й розробці навчально-методичного комплексу для забезпечення якісного освітнього процесу формування професійної компетентності з управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний огляд наукових джерел із управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки; 2) здійснити проектування й розробку навчально-методичного комплексу з управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки.

**Методи дослідження:** базовим стало інтегроване застосування системного, компетентнісного й діяльнісного підходів, використання загальнонаукових та спеціальних методів: системного аналізу та синтезу, термінологічного аналіз, узагальнення. У ході проектування, розробки й упровадження НМК в освітній процес використано методи навчання: індуктивний, дедуктивний, продуктивний та метод стимулювання; інтерактивні методи: проблемної дискусії; мозкового штурму; проектування: моделювання; дерева рішень; експертних груп, case-study.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до вимог освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми та результатів навчання студенти повинні володіти такими компетентностями: здатність управляти інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки відповідно до міжнародних стандартів ISO/AEC 27 серії; здійснювати процедури управління інцидентами, проводити розслідування, надавати їм оцінку; виконувати моніторинг процесів функціонування інформаційних, інформаційно-телекомунікаційних (автоматизованих) систем відповідно до встановленої політики інформаційної та/або кібербезпеки; аналізувати, виявляти й оцінювати можливі загрози, уразливості та дестабілізуючі чинники інформаційному простору та інформаційним ресурсам згідно з установленою політикою інформаційної та/або кібербезпеки; застосувати методи розслідування і аналізу для збору, використання та збереження доказів злочину в кіберпросторі.

Для забезпечення якісного освітнього процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців із кібербезпеки й означених компетентностей, що є її складовими, розроблено навчально-методичний комплекс «Управління інцидентами інформаційної і кібернетичної безпеки».

Теоретична частина включає авторську розробку навчально-методичного комплексу – інформаційний контент лекційних занять за підрозділами: основні поняття, терміни й нормативно-правова база управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки; міжнародні стандарти щодо управління інцидентами інформаційної та

кібернетичної безпеки, управління комп'ютерними інцидентами на основі стандартів ISO/AEC 27 серії; основні методи та засоби управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки; обробка інцидентів комп'ютерної безпеки на основі керівництва NIST SP 800-61; процеси, процедури, методи управління інцидентами інформаційної безпеки захищених автоматизованих систем управління; види, класифікація, функціонування та принципи реалізації інцидентів інформаційної та кібернетичної безпеки; моніторинг загроз, захист і реагування на інциденти комп'ютерної безпеки в ICS; регламент інформування персоналу автоматизованої системи про виявлені інциденти; регламент усунення й обліку виявлених інцидентів; методи розслідування інцидентів у комп'ютерних системах; основи комп'ютерної криміналістики; моніторинг активів та мережевої безпеки, правила розмежовування доступу; моніторинг мережевої безпеки ICS; етапи розслідування інцидентів у комп'ютерних системах, придбання цифрових доказів (артефактів); методологія аналізу векторів атаки й цифрових доказів у ході вивчення та розслідування інцидентів комп'ютерної безпеки; стратегія стримування інцидента комп'ютерної безпеки, усунення наслідків, відновлення й удосконалення системи захисту та менеджменту.

Методичні рекомендації до виконання задач кейсів модельних ситуацій: із моніторингу інцидентів інформаційної та кібернетичної безпеки; використання прикладного програмного забезпечення для виявлення та дослідження інцидентів у комп'ютерних системах і мережах; класифікація та визначення принципів функціонування та принципів реалізації інцидентів інформаційної та кібернетичної безпеки; оцінка наслідків виявлених інцидентів; визначення джерел і причини виникнення інцидентів; організація і проведення розслідування інцидентів інформаційної безпеки та виявлених порушень заходів захисту інформації; прогнозування можливих шляхів розвитку дій порушників інформаційної безпеки; визначення й обґрунтування активів, ресурсів, ролі, діяльності для процесів і процедур управління інцидентами інформаційної безпеки захищених автоматизованих систем управління та організації; застосування програмних засобів резервування й відновлення інформації в автоматизованих системах; створення альтернативних місць зберігання і обробки інформації на випадок виникнення позаштатних ситуацій; ефективної роботи з основним та допоміжним програмним забезпеченням; визначення

оптимальних програмних засобів для оперативного реагування та якісного управління інцидентами інформаційної безпеки; визначення необхідних правил і процедур виявлення інцидентів та процедур реагування на інциденти; виявлення й ідентифікація інцидентів у процесі експлуатації автоматизованої системи; усунення інцидентів, що виникли в процесі експлуатації автоматизованої системи; резервування програмного забезпечення, технічних засобів, каналів передачі даних автоматизованої системи управління.

Розроблено навчально-інформаційну платформу для віддаленого доступу проведення семінарських занять у режимі вебінарів, онлайн-конференцій за розділами: поняттєвий апарат управління комп'ютерними інцидентами; аналіз основних положень стандартів ISO/AEC 27 серії з управління комп'ютерними інцидентами (ISO/IEC 27001:2005; ISO/IEC 20000:2005; ISO/IEC TR 18044:2004); реагування на інциденти комп'ютерної безпеки на основі рекомендацій NIST SP 800-61 та національних стандартів; реагування на інциденти комп'ютерної безпеки на основі рекомендацій NIST SP 800-61 та національних стандартів; аналіз потенційного ландшафту загроз, виявлення та зменшення впливу інцидентів комп'ютерної безпеки; етапи проведення аудиту мережевої безпеки, моніторинг активів; призначення й функціональні можливості інструментів Wireshark, TCPdump, Cyber Lens, ELSA, Bro та Snort; групи реагування на інциденти комп'ютерної безпеки, структури; аналіз векторів атаки.

До складу навчально-методичного комплексу входять розроблені методичні рекомендації до виконання самостійних робіт за розділами: термінологія в галузі захисту інформації в комп'ютерних системах від несанкціонованого доступу НД ТЗІ 1.1-003-99; аналіз системи управління інцидентами інформаційної безпеки NAU-CERT; інформація управління інцидентами безпеки – Ч.1, принципи управління інцидентами; «Критерії оцінки захищеності інформації в комп'ютерних системах від несанкціонованого доступу» НД ТЗІ 2.5-004-99», ISO/IEC 15408 «Загальні критерії оцінки безпеки інформаційних технологій»; ISO/IEC 27033-1, ISO/IEC 27033-2, ISO/IEC 27033-3 «Мережева безпека»; аналіз функціональних можливостей мережевих аналізаторів; аналіз сучасних програмних продуктів систем моніторингу мережевої безпеки ICS/SCADA; принципи роботи сучасних програмних продуктів систем моніторингу середовища та виявлення аномалій; аналіз розвитку сучасних систем виявлення вторгнень; ISO/IEC 27033 «Керівництво по ідентифікації, збору,

придбанню і збереженню цифрових доказів»; огляд сучасних методик аналізу шкідливих програмних засобів.

Окремим контентом навчально методичного комплексу розроблено методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт із можливістю дистанційного доступу для підготовки. Методичні розробки до виконання лабораторних робіт включають рекомендації: використання інструментів Wireshark, TCPdump, CyberLens, ELSA, Bro, Snort та ін., для збору даних про мережу, виявлення й аналізу загроз; здійснення моніторингу мережевого середовища та виявлення аномалій; системи виявлення інцидентів комп'ютерної безпеки; збір цифрових доказів про інцидент комп'ютерної безпеки; дослідження, класифікація та використання програмних засобів; використання YARA правил.

У процесі проектування, розробки й упровадження НМК в освітній процес використано методи навчання: індуктивний, дедуктивний, продуктивний та метод стимулювання; інтерактивні методи: проблемної дискусії; мозкового штурму; проектування: моделювання; дерева рішень; експертних груп, case-study.

Індуктивний метод полягає в тому, що викладач насамперед викладає факти, проводить досліди, поступово підводить слухачів до узагальнень, визначення понять. Дедуктивний метод полягає в тому, що викладач повідомляє загальне положення, закон, а потім, роблячи висновки, поступово підводить до конкретних висновків, ставить конкретні завдання. Продуктивний метод пов'язаний із опануванням нових знань у процесі творчої роботи. Дослідницький метод застосовується для засвоєння досвіду творчої діяльності, застосування наукових і практичних знань. Методи стимулювання спеціально спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, стимулюють пізнавальну активність, водночас сприяють збагаченню слухачів новою інформацією.

Інтерактивні методи: проблемної дискусії; мозкового штурму; проектування: моделювання; дерева рішень; експертних груп застосовано у процесі лекційного курсу та семінарських занять, метод case-study застосовано у процесі підготовки до модульних контрольних робіт на платформі для дистанційного доступу.

Розроблено тестові пакети для проведення модульних контрольних робіт та підсумкового модульного контролю.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** За результатами системного аналізу досягнень у галузі інформаційної безпеки здійснено обґрунтування, проектування й розробку навчально-

методичного комплексу для забезпечення якісного освітнього процесу формування професійної компетентності з управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки.

Навчально-методичний комплекс «Управління інцидентами інформаційної і кібернетичної безпеки» включає теоретичну частину, авторську розробку навчально-методичного комплексу – інформаційний контент лекційних занять. Для педагогічного супроводу формування компетентності управління інцидентами, як складові НМК, розроблено методичні рекомендації до виконання задач кейсів модельних ситуацій: із моніторингу інцидентів інформаційної та кібернетичної безпеки інформаційної і кібернетичної безпеки; навчально-інформаційну платформу для віддаленого доступу проведення семінарських занять у режимі вебінарів, онлайн-конференції за розділами навчального модулю; методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт, самостійних робіт та виконання індивідуальних творчих завдань, проектування, моделювання тощо.

Для досягнення ефективності подальшого впровадження НМК в освітній процес перспективами подальших наукових розвідок є розробка диференційної рівневої шкали оцінки навчальних досягнень слухачів та здійснення моніторингу якості процесу формування компетентності управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Гладиш, С. В. (2008). Підтримка прийняття рішень щодо керування інцидентами інформаційної безпеки в організаційно-технічних системах. *Реєстрація, зберігання і оброб. даних, Т. 10, № 1*, 116-124 (Hladysh, S. V. (2008). Support for decision-making on information security incident management in organizational and technical systems. *Registration, storage and processing, Vol. 10, no 1*, 116-124).
- Гладиш, С. В., Кононович, В. Г., Тардаскін, М. Ф. (2007). Порівняльний аналіз стандартів ISO/IEC та української нормативної бази в частині керування інцидентами інформаційної безпеки. *Правове, нормативне та метрологічне забезпечення системи захисту інформації в Україні, 15*, 31-39 (Hladysh, S. V., Kononovych, V. H., Tardaskin, M. F. (2007). Comparative analysis of ISO/IEC standards and the Ukrainian regulatory framework in terms of information security incident management. *Legal, regulatory and metrological support of the information protection system in Ukraine, 15*, 31-39).
- Гладиш, С. В. (2008). Реагування та обробка інцидентів інформаційної безпеки в мережі GSM. *Вісник Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій, 1*, 58-72 (Hladysh, S. V. (2008). Response and processing of information security incidents in the GSM network. *Bulletin of*



*the State University of Information and Communication Technologies, 1, 58-72).*

- Гнатюк, С. О., Хохлачова, Ю. Є., Охріменко, А. О., Гребенькова, А. К. (2012). Теоретичні основи побудови та функціонування систем управління інцидентами інформаційної безпеки. *Науково-практичний журнал «Захист інформації»*, Том 14, № 1 (54). URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/ZI/issue/view/58/showToc> (Hnatiuk, S. O., Khokhlachova, Yu. Ye., Okhrimenko, A. A., Hrebenkova, A. K. (2012). Theoretical foundations of construction and operation of information security incident management systems. *Scientific and practical journal "Information Security"*, Vol. 14, № 1 (54). Retrieved from: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/ZI/issue/view/58/showToc>).
- Копитін, Ю. (2010). Розслідування інцидентів інформаційної безпеки. *Правове, нормативне та метрологічне забезпечення системи захисту інформації в Україні*, Вип. 1 (20), 58-65 (Kopytin, Yu. (2010). Investigation of information security incidents. *Legal, normative and metrological support of the information protection system in Ukraine*, Vol. 1 (20), 58-65).
- Мужанова, Т. М. Геопросторовий підхід до забезпечення кібербезпеки. *Сучасний захист інформації*, 2, 27-31 (Muzhanova, T. M. Geospatial approach to cybersecurity. *Modern information protection*, 2, 27-31).
- Стефурак, О. Р., Тихонов, Ю. О., Лаптев, О. А., Зозуля, С. А. (2020). Удосконалення стохастичної моделі з метою визначення загроз пошкодження або несанкціонованого витоку інформації. *Сучасний захист інформації*, 2, 19-26 (Stefurak, O. R., Tykhonov, Yu. O., Laptiev, O. A., Zozulia, S. A. (2020). Improving the stochastic model to identify threats of damage or unauthorized leakage. *Modern information protection*, 2, 19-26).
- ISO/IEC 27001:2005. *Information Technology. Security Techniques. Information Security Management Systems. Requirements.*
- ISO/IEC 20000:2005. *Information Technology. Service Management. Part 2: Code of Practice.*
- ISO/IEC TR 18044:2004. *Information Technology. Security Techniques. Information Security Incident Management.*

## РЕЗЮМЕ

**Воскобойников Сергей, Решетников Олег.** Проектирование образовательного процесса профессиональной подготовки специалистов к управления инцидентами информационной и кибербезопасности.

*В статье осуществлен теоретический анализ, обобщены результаты исследования проблемы организации подготовки специалистов по управлению инцидентами информационной и кибербезопасности. Для обеспечения качественного образовательного процесса формирования профессиональной компетентности по управлению инцидентами информационной и кибернетической безопасности осуществлены обоснование, проектирование и разработка учебно-методического комплекса «Управление инцидентами информационной и кибернетической безопасности». Для педагогического сопровождения формирования компетентности управления инцидентами,*

*как составляющие УМК, разработаны методические рекомендации к выполнению задач кейсов модельных ситуаций: по мониторингу инцидентов информационной и кибернетической безопасности; учебно-информационная платформа для удаленного доступа для проведения семинарских занятий в режиме вебинаров, онлайн-конференций по разделам учебного модуля; методические рекомендации к выполнению лабораторных и самостоятельных работ и индивидуальных творческих задач, проектированию, моделированию и др.*

**Ключевые слова:** *информационная безопасность, кибербезопасность, образовательный процесс, формирование компетентности управления инцидентами информационной и кибернетической безопасности, учебно-методический комплекс.*

### SUMMARY

**Voskoboinikov Serhii, Reshetnilov Oleh.** Design of the educational process of professional training of future specialists of information and cyber security incident management.

*The article provides a theoretical analysis, summarizes the results of a study of the problem of organizing the training of information and cyber security incident management specialists. It is determined that for high-quality professional training of future specialists it is important to consider all the provisions and their study and analysis in the design of educational and methodological support of the process of forming information and cyber security incident management competence.*

*Based on the results of a systematic analysis of achievements in the field of information security, substantiation, design and development of an educational and methodological complex to ensure a quality educational process of professional competence in information and cyber security incident management.*

*The basic was the integrated application of systems, competence and activity approaches, the use of general scientific and special methods: systematic analysis and synthesis, terminological analysis, generalization. In the course of design, development and implementation of EMC in the educational process, teaching methods were used: inductive, deductive, productive and stimulation method; interactive methods: problem discussion; brainstorming; design: modeling; decision trees; expert groups, case-study.*

*The educational and methodological complex "Information and Cyber Security Incident Management" includes a theoretical part, the author's development – information content of lectures. For pedagogical support of forming the incident management competence, as components of EMC, methodological recommendations were developed: on monitoring of incidents of information and cyber security; training and information platform for remote access to seminars and webinars, online conferences by sections of the training module; methodological recommendations for laboratory work, independent work and individual creative tasks, design, modeling, etc.*

**Key words:** *information security, cybersecurity, educational process, formation of information and cyber security incident management competence, educational and methodological complex.*

**УДК 378**

**Тетяна Григоренко**

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-0823-0145

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/107-118

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО)**

*У статті розглянуто сучасні підходи до формування професійної компетентності майбутнього психолога (спеціального, клінічного). Визначено компоненти, що складають особливе середовище, в умовах якого в системі підготовки у студентів виникає нова професійно значуща якість, яка актуалізує необхідність всебічного вивчення такого феномена – професійна компетентність.*

*Мета статті – охарактеризувати підходи професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних).*

*Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури, що дозволило зробити висновок про те, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що визначає результат праці, поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів, а також знань із професійно-особистісними якостями, на основі яких формується творчий потенціал, ініціативність, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та будувати його діяльність.*

***Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, підхід, компоненти, положення, аутопсихологічна компетентність.*

**Постановка проблеми.** Перед державною освітою України постають нові виклики, пов'язані з глобалізаційними процесами, для подолання яких є необхідною підготовка професіоналів у різних галузях, зокрема, психологів (спеціальних, клінічних), які супроводжують практично всі види суспільної діяльності. Саме сформовані компетентності є тими показниками, що уможливають визначення готовності випускника до самостійного життя, його подальшого розвитку, активної суспільної позиції тощо. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сучасної освіти можна віднести вміння оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, формують у молоді здатність до втілення різноманіття нових ролей у суспільстві.

Одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентного підходу в навчанні. Концепція модернізації освіти орієнтується на формування професійної компетентності

психолога (спеціального, клінічного), визначає необхідність вищої школи на реалізацію випереджальної професійної освіти, в основі якої лежить принцип розвитку студентів-психологів у процесі формування професійної компетентності.

Особливу значимість професійна компетентність набуває у зв'язку з тим, що система освіти в даний час характеризується значними інноваційними перетвореннями. У сучасних умовах психолог (спеціальний, клінічний), щоб бути успішним і затребуваним, повинен бути готовим до будь-яких змін, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом своєї справи, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність. Відтак, вища психологічна освіта України потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації. Рівень підготовленості психолога (спеціального, клінічного) повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної професійної підготовки, яка має забезпечуватися провідними вишами країни.

**Аналіз актуальних досліджень.** Розвиток досліджень про професійну компетентність має кілька напрямів: від аналізу психологічних основ професійної діяльності (Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін), до розробки основ формування розвитку професійно важливих якостей особистості в цілому (А. Орлов, І. Лернер, М. Скаткін та ін). Аналіз сутності компетентності, характеристику його складових знаходимо в дослідженнях вітчизняних науковців – Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Хуторський, В. Синьов, М. Шеремет, О. Ситник, Т. Смагіна, Г. Терещук, С. Трубачева, М. Фоменко, Л. Фомічова, Л. Руденко, Д. Супрун, А. Шевцов, І. Бех, Д. Гришин, Н. Чепелева, Т. Яценко, І. Зязюн, В. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін (Григоренко, 2019).

**Мета статті** – охарактеризувати підходи до професійної компетентності психологів (спеціальних, клінічних).

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз, компаративний аналіз, порівняння опрацьованої психолого-педагогічної літератури професійної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальною є проблема теоретичного осмислення формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного), рішення якої дозволяє підготувати фахівця конкурентоспроможного на ринку праці, який може ефективно вирішувати проблеми.

В умовах соціально-економічного та інформаційного прогресу формування професійної компетентності вимагає професійної мобільності, гнучкості, готовності до здійснення професійної діяльності, до постійного підвищення її рівня.

У межах професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається як професійне покликання, професійний обов'язок, що формується в єдності стилю життя, професії та освіти.

Зокрема, визначають зміст професійної компетентності, застосовуючи такі основні положення: сукупність професійних здібностей; складна система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що проявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності; сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності; здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективною професійною діяльністю та демонструвати належні особистісні якості; характеристика, що відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатні для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця та здатність до актуального виконання діяльності.

Аналіз різних підходів дає змогу стверджувати, що формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) – це складний комплекс, який включає професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий низку професійно важливих особистісних якостей: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії.

О. Пометун визначає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, можливостей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності. О. Сироватко розуміє під компетентністю сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими (Супрун, 2017).

Г. Селевко трактує професійну компетентність як інтегральну здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності

до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності.

А. Хуторський наголошує, що професійна компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з володінням відповідною компетенцією разом із її особистісним відношенням до неї і предмета діяльності (Супрун, 2018).

На думку Д. Супрун, професійна компетентність є взаємодоповнювальними та взаємозумовлювальними поняттями. Компетентність є інтегральними характеристиками особистості, здобутими нею якостями, де узагальнювальною категорією двох понять виступає діяльність (Супрун, 2018).

На думку О. Крисана, компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь та ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних видів діяльності. Дж. Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої вчинки. Головною метою підготовки майбутніх психологів (спеціальних, клінічних) у соціально-економічних умовах суспільства стає не здобуття ними кваліфікації у вибраній вузькоспеціальній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу. Це потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку М. Фіцули, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу. На думку Л. Дибкової та М. Євтуха, компетентності особистості складають два блоки: особистісний розвиток і професійні знання та вміння. Як підкреслюють науковці, набуття таких компетенцій, як самоефективність, упевненість у собі, толерантність, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка залежать від розвиненості особистісної сфери майбутнього фахівця. Дещо ширше виділяють професійну компетентність Т. Браже, І. Зязюн, А. Маркова. Так, Т. Браже вказує на те, що професійна компетентність психолога (спеціального, клінічного), що

працює в системі взаємодії між людьми, визначається не тільки базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу (Григоренко, 2019).

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність включає п'ять елементів або видів компетентності :

1. Спеціальна компетентність включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід діяльності в галузі предмета, з якого реалізується навчання; знання способів рішення технічних творчих завдань.

2. Методична компетентність включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання.

3. Соціально-психологічна компетентність передбачає вміння будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, знання психології міжособистісного та педагогічного спілкування.

4. Диференційно-психологічна компетентність включає вміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів, визначати провідні мотиви діяльності.

5. Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей; уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, у собі; бажання самовдосконалення (Супрун, 2018).

На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність може бути розкрита через його вміння, які визначають теоретичну і практичну готовність до здійснення діяльності.

Складові професійної компетентності, запропоновані О. Біляковською, формують професіонала, що уособлює суспільні запити й потреби, відображає сучасні вимоги. Вона виділяє такі види компетентностей:

Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) охоплює глибокі знання, кваліфікацію й досвід практичної діяльності в галузі предмета; знання способів розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізація науково-предметних і світоглядно методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організовувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості школяра.

Методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно орієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання.

Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу; поважати думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня, тактовність і толерантність у стосунках.

Соціальна компетентність досягає високого рівня усвідомлення соціальних проблем та запитів, способів взаємодії з суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя й вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

Психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння психолого-педагогічною діагностикою; уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості, визначати й ураховувати емоційний стан людини, вибудовувати взаємовідносини з колегами, студентами, батьками.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку студента, здійснювати індивідуальний розвиток; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу.

Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; уміння бачити недоліки у професійній діяльності; бажання самовдосконалюватися; визначати завдання та траєкторію для власної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації; самостійно створювати різноманітні тестові завдання; ураховувати дидактичні принципи, закономірності, способи.



Управлінська компетентність включає володіння методами, прийомами організації власної діяльності та ефективної діяльності студента.

Кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості) передбачає здатність фахівця продуктивно й гармонійно організовувати взаємодію для досягнення спільної мети.

Полікультурна компетентність містить знання фахівця культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей; толерантне ставлення до культури і традицій представників інших народів.

Валеологічна компетентність забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й упровадження, реалізацію здоров'язбережувальної функції розвитку.

Загальнокультурна компетентність передбачає досягнення високого рівня розвитку в суспільному, професійному й духовному житті; освіченість, високу ерудицію та культуру поведінки.

Отже, професійна компетентність – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки та ефективної взаємодії у процесі співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів (Григоренко, 2019).

Набуття фахівцем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання в досягненні мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Інтегральна структура компетентності особистості фахівця-професіонала, як впливає з визначення компетентності, даного Ю. Татур, представлена когнітивним, мотиваційно-ціннісним, операційно-діяльним та соціально-психологічним компонентами (Кокошко, 2016).

Когнітивний компонент професійної компетентності в основному формується в процесі професійної освіти та самоосвіти і являє собою розвинені до певного рівня знання.

Мотиваційний компонент компетентності визначає виборчу спрямованість на діяльність.

Операціонально-діяльнісний компонент містить у собі, крім антиципації, саморегуляції та вміння приймати рішення, професійну творчість, комунікативну компетентність і адекватну професійну самооцінку.

Рефлексивний компонент включає в себе рефлексію, емпатію, спілкування, розуміння та ін., визначає соціалізацію особистості в спілкуванні як одному з видів діяльності і являє собою процес і результат засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду в результаті впливу на розвивається особистість різних спрямованих факторів суспільного буття, а також виховання (Супрун, 2017).

Л. Карпова вважає, що компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діялісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність (Супрун, 2017).

Е. Зеєр вважає, що професійна компетентність визначається «..сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності». У її структурі вчений виокремлює такі основні компоненти: соціально-правову компетентність – знання та вміння у сфері взаємодії з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування й поведінки; спеціальну компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом; персональну компетентність – здатність до постійного професійного зростання й підвищення кваліфікації, а також реалізація особистості в професії; аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій (Григоренко, 2019).

Л. Дибкова визначила структуру професійної компетентності, яка має такі компоненти:

а) компетентності у сфері економічної діяльності (економічне мислення, володіння методами економічного аналізу та проектування економічної діяльності, наявність системного уявлення про структури і тенденції розвитку української і світової економіки, знання принципів прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макрорівнях, створення і розвиток власної економічної позиції тощо);

б) компетентності в інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту тощо);

в) інформаційна компетентність (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм);

г) комунікативна компетентність (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих та ін.);

г) компетентність у сфері самовизначення й саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, упевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо) (Руденко та Григоренко, 2019).

А. Бабенко розробленим переліком функцій педагогічної діяльності:

1) практико-операційна (технологічна) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

2) мотиваційно-спонукальна – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

3) гностична – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

4) контрольна-оцінна (рефлексивна) – усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісна оцінка самого себе як професіонала;

5) комунікативна функція виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії (Руденко та Григоренко, 2019).

Професійна компетентність у сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму, що поєднує в собі багато особистісно-діяльнісних якостей. Структура і зміст професійної компетентності в багатьох випадках визначається специфікою професійної діяльності, що виконується, та її приналежністю до визначених типів професій.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Як бачимо, професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю; всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один із одним і взаємодоповнюють один одного.

У своїй роботі ми розглядаємо професійну компетентність як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми; сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійно значущих якостей, що визначають успішне (результативне, продуктивне, ефективне) здійснення професійної діяльності (виконання професійних/функціональних обов'язків).

Перспективою подальших досліджень є проблема моніторингу цих новоутворень на різних етапах підготовки майбутнього психолога шляхом комплексного та пролонгованого вивчення складових підходів професійної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Григоренко, Т. В. (2019). Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині*, 1 (12), 78-86 (Hryhorenko, T. (2019). Competence approach in the context of professional training of psychologists (special, clinical). *Pedagogical journal of Volyn*, 1 (12), 78-86).
- Кошонько, Г. А. (2016). Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів*, 30-37 (Koshonko, H. (2016). The essence and structure of professional competence of the teacher. *Theory and practice of professional training in the context of European integration processes*, 30-37).
- Руденко, Л. М., Григоренко, Т. В. (2019). Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Спеціальна освіта: супровід*.

*Актуальні питання корекційної освіти, 13, 219-232 (Rudenko, L., Hryhorenko, T. (2019). Components of professional competence of a psychologist (special, clinical). Special education: support. Current issues of correctional education, 13, 219-232).*

Супрун, Д. М. (2017). *Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Suprun, D. (2017). *Professional training of psychologists in the field of special education*. К.: Published by NPU named after M. P. Drahomanov).

Супрун, Д. М. (2018). *Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03). Київ (Suprun, D. (2018). *Theory and practice of professional training of psychologists in the field of special education* (DSc thesis). Kyiv).

### РЕЗЮМЕ

**Григоренко Татьяна.** Современные подходы к формированию профессиональной компетентности психолога (специального, клинического).

*В статье рассмотрены современные подходы к формированию профессиональной компетентности будущего психолога (специального, клинического). Определены компоненты, составляющие особую среду, в условиях которой в системе подготовки студентов возникает новая профессионально значимое качество которая актуализирует необходимость всестороннего изучения такого феномена – профессиональная компетентность.*

*Цель статьи – охарактеризовать подходы профессиональной компетентности психологов (специальных, клинических).*

*Проведен анализ психолого-педагогической литературы, что позволило сделать вывод о том, что профессиональная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, определяет результат труда, сочетание теоретической и практической подготовки студентов, а также знаний по профессионально-личностными качествами, на основе которых формируется творческий потенциал, инициативность, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и строить его деятельность.*

**Ключевые слова:** компетентність, професійна компетентність, підхід, компоненти, положення, аутопсихологічна компетентність.

### SUMMARY

**Hryhorenko Tetiana.** The modern approaches to the formation of professional competence of a psychologist (special, clinical).

*The main approaches to the future psychologists' (special, clinical) professional competence formation are considered. The components that make up a special environment in the conditions of the system of students' training have a new professionally significant quality that actualizes the need for a comprehensive study of professional competence phenomenon are determined. An analysis of the psychological and pedagogical literature led to the conclusion that professional*

*competence is a set of knowledge, skills and abilities that determine the outcome of work, a combination of theoretical and practical students' training, as well as knowledge with professional and personal qualities that formed creative potential, initiative, cooperation, ability to work in a group, communication skills, ability to learn, evaluate, think logically, select and build activities.*

*In the conditions of socio-economic and informational progress, formation of professional competence requires professional mobility, flexibility, readiness to carry out professional activity, to constantly improve its level. Within the framework of the professional stratification of society, professional competence is seen as a professional vocation, a professional duty that is formed in the unity of lifestyle, profession and education.*

*The purpose of the article is to characterize the approaches of professional competence of psychologists (special, clinical).*

*The analysis of different approaches allows to state that formation of professional competence of the psychologist (special, clinical) is a complex entity which includes professional knowledge, abilities, skills, readiness for activity, and also a number of professionally important personal qualities such as: creativity, mobility, sociability, tolerance, balance, sensitivity, friendliness, desire for self-knowledge, self-development and self-realization, self-reflection, cognitive and technological (special competence in the professional subject) covers deep knowledge, qualification and practical experience in the field of the subject; knowledge of ways to solve technical, creative tasks; harmonization of scientific and subject and ideological methodological, didactic, psychological knowledge; mastering modern tools for studying the student's personality; use of methods of pedagogical management; ability to organize a subject-subject educational process aimed at the comprehensive development of the student's personality.*

*In our research we consider professional competence as a quality of the personality, its certain acquisition, based on knowledge, experience, moral principles and manifested in the critical moment due to the ability to find the connection between the situation and knowledge, in making adequate problem solutions; a set of knowledge, skills, abilities, experience, professionally significant qualities that determine the successful (effective, productive) implementation of professional activities (professional/functional responsibilities).*

**Key words:** *competence, professional competence, approach, components, position, autopsychological competence.*

УДК 378.1:004.77

Наталія Громова

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2784-1016

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/119-130

## ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В КУРСІ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

*У статті акцентовано увагу на актуальності проблеми формування медіакомпетентності як складової професійно-методичної компетентності вчителів-словесників. Автор здійснив огляд наукових праць щодо поняття «медіакомпетентність». На прикладі дисципліни «Методика навчання української мови» окреслено окремі аспекти формування медіакомпетентності вчителя-словесника. Зроблено спробу показати доцільність використання системи завдань з метою формування медіакомпетентності під час вивчення дисципліни «Методика навчання української мови».*

**Ключові слова:** медіакомпетентність, професійно-методична компетентність, професійно-методична компетентність учителя-словесника, медіакомпетентність учителя-словесника, методика навчання української мови, медіатекст, система завдань.

**Постановка проблеми.** Сучасна особистість щосекунди знаходиться в інформаційному полі, проте зазвичай не завжди осмислює, усвідомлює та опрацьовує потоки інформації. Зважаючи на це, у сьогочасному суспільстві з'являється шалений попит на формування професіонала з високим рівнем медіакомпетентності.

Безперечно, формування медіакомпетентності є одним із провідних завдань освітянської громади. Серед компетентностей здобувачів освіти відзначимо, зокрема, необхідність формування медіаосвітньої компетентності, уміння сприймати, усвідомлювати, систематизувати, використовувати інформацію з різних джерел (освітньо-довідкової літератури паперового та онлайн-формату, електронної пошти, мережі Інтернет загалом).

Формування медіакомпетентності здобувачів освіти значною мірою залежить від підготовки майбутніх учителів української мови та літератури в педагогічних закладах вищої освіти, що націлена на формування вмінь висловлювати свої погляди з приводу тих або інших явищ і подій, передавати інформацію іншим людям, роботи з текстом із метою засвоєння мовних засобів, роботи з інформацією, необхідною для життя, саморозвитку, професійної діяльності, збагачення себе знаннями через самоосвіту з використанням медіаосвітніх технологій.

Отже, посилюється потреба формування медіакомпетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі фахової підготовки у вищій школі.

**Аналіз актуальних досліджень.** У 1984 році ЮНЕСКО окреслює сутність медіаосвіти: «Навчання теорії і практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядається як частина специфічної й автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці. Її слід відрізнити від використання ЗМІ як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань» (Media Education, 1984).

Важливе значення для імплементації в освітній процес має Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. У документі наголошено, що «...медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання...» (*Концепція впровадження медіаосвіти в Україні*).

Різні аспекти медіаосвіти досліджували: Ю. Доброгосова, О. Зізенко, Ю. Казак, М. Коропатник, І. Ладика, Г. Старкова, О. Федорович, Ю. Ярославцева (засади медіаосвіти); І. Белан, І. Заворотнюк, І. Земелько, О. Ігнатенко, Г. Сенкевичем (медіаграмотність як наскрізна компетентність); Л. Дух, А. Кожевников, О. Кравченко, С. Луценко, О. Мокрогуз, Г. Онкович, Л. Остапенко, О. Соловйова, І. Шепенюк (медіаосвіта як педагогічна компетенція); О. Зими, С. Стерденко, Т. Шроль (особливості впровадження засад медіаосвіти).

Натепер є значна кількість наукових розвідок, предметом дослідження яких є різні аспекти аналізу медіакомпетентності. Водночас недостатньо висвітленим є питання інтеграції медіакомпоненту в підготовку вчителів-словесників.

**Мета статті** – продемонструвати особливості формування медіакомпетентності здобувачів освіти закладів педагогічної вищої освіти на прикладі дисципліни «Методика навчання української мови».

**Методи дослідження.** Досягнення мети передбачало застосування низки методів: теоретичних – загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукових (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять наукового дослідження; метод структурно-логічного аналізу).

**Виклад основного матеріалу.** Студіювання широкого кола наукових досліджень підтверджує, що сучасний фахівець у будь-якій галузі зобов'язаний бути медіакомпетентним. На нашу думку,



медіакомпетентність фахівця – це інтегральна характеристика особистості, яка складається з окремих часткових медіакомпетенцій і є ознакою медіакультури. Поняття медіаосвіта, медіаграмотність та медіакомпетентність нині – важливі категорії не тільки в науках про соціальні комунікації, а й у педагогічних.

Медіаосвітні знання сьогодні відіграють важливу роль не лише в підготовці майбутніх фахівців у сфері медіа, а й у процесі здійснення будь-якої професійної діяльності. За допомогою засобів масової комунікації (медіа) та через уміння правильно користуватися їхніми матеріалами можна значно спростити й підвищити ефективність виконання тих чи інших аспектів роботи будь-якого фахівця (Онкович, 2013).

Медіаосвіта (media education) – діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою та на матеріалах засобів масової комунікації (медіа). Сьогодні в цьому новому науковому відгалуженні виділяють кілька основних напрямів, що орієнтує на розвиток відповідних медіатехнологій, котрі використовуватимуться в освітній діяльності і сприяють розвитку медіадидактики. Це пояснюється тим, що розрізняють: 1) медіаосвіту майбутніх професіоналів – журналістів, кінематографістів, редакторів, продюсерів та інших «медійників»; 2) медіаосвіту майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, у системі підвищення кваліфікації викладачів вишів і шкіл; 3) медіаосвіту як складову частину загальної освіти школярів і студентів, що може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою тощо); 4) медіаосвіту в установах додаткової освіти і дозвіллевих центрах; 5) дистанційну медіаосвіту школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет; 6) самостійну/безперервну медіаосвіту; 7) медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки (Онкович, 2015, с. 25).

Аналіз наукових джерел дає підстави окреслити ключові поняття галузі «медіаосвіта»: «медіаграмотність» (media literacy), «інформаційна грамотність» (information literacy), медіакомпетентність (media competence), «медіакультура» (media culture).

Охарактеризуємо компетентності, які формуються у процесі вивчення означеної дисципліни, у розрізі розроблених складових авторами міжнародного проєкту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність»:

- медіаграмотність: розуміння, як працюють медіа, уміння визначати жанри журналістських повідомлень, розуміння понять цензури,

самоцензури, уміння аналізувати твори кіномистецтва, уміння аналізувати рекламу, розрізняти її типи;

- критичне мислення: уміння ставити запитання, обґрунтовувати власну думку, оцінювати й інтерпретувати події, проводити паралелі з сучасністю, аналізувати передумови та причини події;

- інфомедійна грамотність: уміння ефективно шукати інформацію, працювати з джерелами й першоджерелами; уміння відрізняти факти від суджень; уміння систематизувати інформацію, висувати гіпотезу та оцінювати альтернативи;

- соціальна толерантність: уміння ідентифікувати та протидіяти мові ворожнечі, стереотипам і дискримінації; формувати навички етичного спілкування;

- цифрова безпека: розуміння цифрового сліду;

- візуальна грамотність: уміння аналізувати фото, символи, інфографіку тощо:

- стійкість до впливів: уміння ідентифікувати прояви пропаганди, фейки й маніпуляцію, вплив медіа на емоції;

- інноваційність: уміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам (*Навчально-методичні матеріали проекту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність»*).

Науковець Дж. Берен виокремлює такі складові медіакомпетентності:

- хист і бажання сприймати, розуміти зміст медіатексту і фільтрувати «шум»;

- розуміння інтенсивності впливу медіатекстів;

- уміння відрізняти емоційну й обґрунтовану реакцію на інформацію, щоб діяти адекватно;

- розвиток компетентнісного сприйняття значення медіатексту;

- знання особливостей жанрів і змога з'ясувати їх поєднання;

- критичне сприйняття медіатексту, незалежно від джерела;

- здатність розуміння специфіки мови різних медіа і їх впливу (Baran, 2002, p. 24).

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні визначено принципи формування медіакомпетентності педагога:

- індивідуального соціально-психологічного підходу (урахування вікових, соціально-психологічних особливостей особистості, її медіа уподобання);

- патріотизму (формування і зміцнення національної ідентичності, консолідації суспільства, свідомої громадянської позиції);
- перманентного оновлення змісту (урахування постійного розвитку інформаційних технологій, поточних педагогічних новин, змін у системі мас-медіа тощо);
- пріоритету морально-етичних цінностей (захист суспільної моралі й людської гідності, протистояння жорстокості та різним формам насильства, агресії, ціннісне ставлення особистості до держави, до суспільства, природи, мистецтва та самої себе);
- продуктивної мотивації (поєднання творчого сприймання медіа та здатності створювати власну медіапродукцію з метою її подальшого використання в педагогічній діяльності);
- пошанування національних традицій (урахування національної та етнолінгвістичної специфіки медіапотреб, розвиток національної культури, зростання престижності українськомовного спілкування);
- формування громадянської спрямованості особистості;
- цілісності та системності (*Концепція впровадження медіаосвіти в Україні*).

Поділяємо думку В. Різуна про те, що формування медіакомпетентності має особливу значущість для системи вищої мовної освіти, адже тексти ЗМІ інтенсивно використовуються в процесі підготовки фахівців словесності (учителів, викладачів, перекладачів, фахівців з міжкультурної комунікації). Очевидно, що медіаграмотність як результат формування медіакомпетентності є необхідною умовою критичного осмислення й інтерпретації феноменів мовної культури. Отже, медіакомпетентність є надзвичайно важливою для студентів мовних факультетів і в аспекті безперервної освіти (Різун, 2012).

Зазначимо, що формування медіакомпетентності майбутніх учителів-словесників передбачає послуговування в освітньому процесі як традиційними видами масмедіа (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобами новітніх інформаційних технологій (програмно-апаратними засобами і пристроями, сучасні способи та системи інформаційного обміну).

У дослідженні ми спираємося на позиції, що рівень розвиненості медіакомпетентності проявляється в процесі активного сприйняття, різнобічного опрацювання, аналізу, інтерпретації та продукування медіатекстів. Це означає, що становлення означеної компетентності

відбувається у предметній діяльності, яку може забезпечити багатоцільова й дидактично виважена система завдань.

Розглянемо особливості формування медіакомпетентності майбутніх учителів-словесників на прикладі дисципліни «Методика навчання української мови». Зважаючи на окреслену мету, оновлюємо навчальну програму дисципліни темою «Медіакультура сучасного вчителя-словесника». Практичне заняття з теми проводимо за таким планом:

1. Поняття про медіакультуру.
2. Принципи та функції медіакультури.
3. Медіаграмотність як загальна мета сучасної освіти та важлива компетентність учителя Нової української школи.
4. Критичне мислення – ключовий компонент медіаграмотності.
5. Концепція медійної грамотності вчителя-словесника.
6. Професійно-особистісний розвиток учителя-словесника в контексті медійної грамотності.
7. Освітнє медіасередовище школи: пошуки ідей та інновацій.
8. Роль медіаграмотності у формуванні довіри до освіти.

З метою підготовки до обговорення теоретичного матеріалу пропонуємо випереджувальне завдання – пройти сертифікований курс з медіаграмотності «Very Verified» (за покликанням: <https://verified.edera.com/ua>). Авторами та розробниками цього курсу є міжнародна організація IREX у партнерстві зі студією онлайн-освіти EdEra. Метою цього онлайн-курсу є навчити орієнтуватися в інформації, розпізнавати дезінформацію. Курс з медіаграмотності «Very Verified» передбачає вивчення таких тем: медіапростір, соціальні медіа, традиційні медіа, дезінформація та маніпуляція. Онлайн-курс базувався на новітніх розробках онлайн-навчання: мобільне навчання, мікронавчання та змішане навчання. Слухачі, які опановують курс, самостійно обирають, як хочуть отримувати навчальний матеріал: за допомогою відео, статей, анімацій та коротких текстів. Кожне заняття розраховане на тридцять хвилин. Розробники передбачили поточний контроль (виконання завдань до кожної теми) та підсумковий (виконання фінального тесту).

Після проходження курсу з медіаграмотності «Very Verified» вважаємо за необхідне провести рефлексію: обговорити базові терміни курсу, основні факти розвитку медіа, охарактеризувати процес масової комунікації та медійних алгоритмів, їхніх впливів у контексті реального світу тощо.

Зважаючи на багатогранність медіакомпетентності, завдання курсу «Методика навчання української мови» повинно охоплювати сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, які враховують закономірності формованих навичок, умінь і здатностей та забезпечують високий рівень опанування медіаматеріалу.

Зміст завдань, метою яких є формування медіакомпетентності, повинен бути наповненим різною медіаінформацією, а алгоритм виконання цього завдання повинен формувати вміння, навички та здатності, які є складовими медіакомпетентності.

Пропонуємо систему завдань, які переважно у своїй основі мають комунікативну проблему (наприклад, віднайти, заперечити, аргументувати інформацію тощо). Наведемо приклад. До практичного заняття з теми «Медіакультура сучасного вчителя-словесника» пропонуємо підготуватися до полеміки за низкою питань:

Чому медіаграмотність займає чільне місце в сучасному освітньому процесі?

Як убезпечити себе від неякісного, негативного впливу медіа?

Як отримувати з медіа лише корисну інформацію, адже ми живемо в інформаційному світі та просто виключити медіа зі свого життя не можемо?

Від чого залежить медіа культура вчителів і учнів?

Перевагою такого завдання вважаємо те, що у викладача є можливість надати слово кожному, проаналізувати якість засвоєння знань з теми. У той же час зазначимо, що перед початком полеміки варто налаштувати майбутніх учителів-словесників до спілкування, поваги до думки інших. У ході виконання такого типу завдань формується критичне мислення й соціальна толерантність. Вважаємо вдалим також у такому форматі застосовувати такі прийоми, як «Снігова куля», «Мозковий штурм», «Шість капелюхів» тощо.

Проілюструємо формування критичного мислення в контексті формування медіакомпетентності прикладом інтерактивного завдання-гри «Інформаційний дощ». Учасники гри повинні проаналізувати запропоновану думку з трьох незалежних одна від одної точок зору: підтримую, не підтримую, утримався. Це дозволить змодельовати уявлення про порушене питання, з'ясувати позитивні та негативні його сторони. Викладач може запропонувати таке запитання: «Жінки – це 50 % успіху України. Що потрібно знати про фемінітиви та їх творення?»

Важливим умінням у контексті формування медіакомпетентності є вміння висловлювати власну точку зору, уміння слухати думку інших. Розглянемо завдання «Доповідач», націлене на вивчення особливостей функціонування мас-медіа, зокрема, що таке «редакційна політика», як особисті погляди журналістів впливають на контент. Зміст цього завдання полягає в тому, що здобувачі освіти повинні розказати одну й ту саму історію залежно від того, яку роль вони за умовами завдання грають. Наприклад, пропонуємо такі: 1) телеканал «Освіта-ТБ», що спрямований на захист наукових робіт; 2) офіційна газета політичної партії, що прославляє її учасника; 3) радіопередача, де гість – людина, яка написала роботу, копіюючи чужі думки та видаючи їх за власні, без покликання на справжнього автора. Пропонуємо новину: «Сергій Бабак, голова Комітету з питань науки, освіти та інновацій Верховної Ради, став плагіатором 2019 року за версією групи науковців «Дисергейт» (Джерело новини: <https://life.pravda.com.ua/society/2019/12/18/239373/>; пошук інформації про людину у блогах: <http://www.blogsearchengine.org>; пошук у відкритих світових базах даних: <http://publicrecords.searchsystems.net>).

Формування медіакомпетентності майбутніх учителів української мови і літератури нерозривно пов'язано з роботою з медіатекстом. Медіатексти, які є основою завдань, повинні бути змістовними, інформативними та проблемними. Наведемо приклад завдання, що передбачає рецепцію й адекватне розуміння інформації. Метою такого завдання є оволодіння навичками перевірки інформації в інтернеті; знайомство з критеріями надійності сайтів. Викладач пропонує майбутнім учителям української мови і літератури знайти в інтернеті відповідь на питання. Зокрема, пропонуємо таке завдання: «18 грудня 2019 року був прийнятий законопроект щодо змін у сфері вищої освіти України. Назвіть основні положення, зміни, доповнення».

Після виконання завдання викладач просить здобувачів освіти назвати результати і розпочинає загальну дискусію. Питання, які може ставити викладач:

- назвіть види сайтів, які ви використовували під час пошуку (сайти мас-медіа, блоги, офіційні сайти);
- як ви думаєте, чому у вас співпали (або не співпали) результати відповідей;
- під час пошуку інформації у вас з'являється перелік сайтів: як вибрати саме той, який дасть вам надійну інформацію;

- проаналізуйте джерела, які ви використовували;
- чому ви звернулися саме до них;
- чи можна довіряти всім джерелам в інтернеті;
- якщо ні, то як відрізнити надійне джерело від сумнівного;
- назвіть види сайтів, які ви використовували під час пошуку (сайти мас-медіа, блоги, офіційні сайти).

У ході дискусії викладач пояснює важливість звернення до першоджерел і офіційних даних, наголошує на тому, що необхідно пам'ятати про небезпеку отримання неточної інформації. Як у випадку з іншими джерелами, інформацію, отриману з інтернету, важливо аналізувати й оцінювати на достовірність. Здобувачам освіти можна запропонувати низку критеріїв до сайтів: власник сайту, мета сайту, останні оновлення, недостовірність інформації, об'єктивність висвітлення інформації. У ході виконання такої вправи також можна запропонувати попрацювати з хештегом, який допоможе знайти інформацію. До того ж, проінформувати майбутніх учителів української мови, що таке хештег, які особливості, позитиви та ризики його застосування.

Масмедіа спрямовані на підтримку в масовій свідомості домінантної в цьому суспільстві моделі світу, яка будується на героях, на розрізненні правильних і неправильних учинків і на інформаційному «порядку денному», що впливає і корелює масову свідомість (Шейбе та Рогоу, 2014, с. 115). Зважаючи на це, варто готувати здобувача освіти до життя в інформаційному суспільстві та вміння послуговуватися інформацією. З цією метою варто формувати в майбутніх учителів української мови і літератури вміння працювати з медіапродуктом, оцінювати інформацію, що він несе. Наведемо приклад можливих завдань. Завдання «Реклама». Перед оголошенням завдання викладач коментує, що зовнішня реклама – це єдиний вид медіа, який неможливо вимкнути, відкласти в бік або не помітити. Завдяки великим форматам, яскравій образності та вмінню розповідати історію, зовнішня реклама сягає глибинних потреб респондентів і викликає в них сильний емоційний відгук. Викладач пропонує здобувачам освіти записати вислови відомих людей або запропонувати власні, які, варто було би розмістити на сучасних білбордах. Також у цьому розрізі можна запропонувати майбутнім учителям української мови і літератури проаналізувати явище «прихованої реклами» в телевізійних шоу чи кінематографічних одиницях; пояснити, яким чином та з якою метою використовується саме такий вид реклами;





Важливим фактором для вибору методів, прийомів, засобів навчання є методична компетенція викладача-філолога щодо імплементації медіакомпоненту в освітній процес, що є темою наступної публікації.

**Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо** в порівнянні навчальних програм з медіаграмотності українських закладів вищої педагогічної освіти із закордонними педагогічними вишами з метою визначення інноваційного потенціалу зарубіжного досвіду задля його імплементації в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

*Навчально-методичні матеріали проекту «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність»*. Режим доступу: <https://www.aup.com.ua/tag/vivchay-ta-rozriznyay/> (*Educational and methodological materials of the project “Study and distinguish: info-media literacy”* Retrieved from: <https://www.aup.com.ua/tag/vivchay-ta-rozriznyay/>).

*Концепція впровадження медіаосвіти в Україні* (нова редакція). Режим доступу: <https://goo.gl/ubhjQz> (*The concept of introducing media education in Ukraine* (new edition) Retrieved from: <https://goo.gl/ubhjQz> ).

Онкович, Г. (ред.) (2013). *Медіакомпетентність фахівця*. Київ: Логос (Onkovych, H. (2013). *Media competence of a specialist*. Kyiv: Logos).

Онкович, Г. (2015). Медіадидактика вищої школи: український досвід. *Вища освіта України, 1*, 23-29 (Onkovych, H. (2015). *Media didactics of higher school: Ukrainian experience. Higher education in Ukraine, 1*, 23-29).

Різун, В. (2012) *Медіаосвіта і медіаграмотність*. К.: Центр вільної преси (Rizun, V. (2012). *Media education and media literacy*. K.: Free Press Center).

Шейбе, С., Рогоу, Ф. (2014). *Медіаграмотність*. К.: Академія української преси, Центр вільної преси (Sheibe, S., Rohou, F. (2014). *Medialiteracy*. Kyiv: Academy of the Ukrainian Press, Free Press Center).

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill.

*Media Education* (1984). Paris: UNESCO.

#### РЕЗЮМЕ

**Громова Наталя.** Формирование медиакомпетентности будущего учителя-словесника в курсе «Методика обучения украинскому языку».

*В статье акцентировано внимание на актуальности проблемы формирования медиакомпетентности как составляющей профессионально-методической компетентности учителей-словесников. Автор осуществил обзор научных работ относительно понятия «медиакомпетентность». На примере дисциплины «Методика обучения украинского языка» обозначены отдельные аспекты формирования медиакомпетентности учителя-словесника. Сделана попытка показать целесообразность использования*

*системы задания с целью формирования медиакомпетентности при изучении дисциплины «Методика обучения украинского языка».*

**Ключевые слова:** *медиакомпетентность, профессионально-методическая компетентность, профессионально-методическая компетентность учителя-словесника, медиакомпетентность учителя-словесника, методика обучения украинскому языку, медиатекст, система задач.*

### SUMMARY

**Hromova Nataliia.** Formation future teachers-philologists' media competence in the course of "Methods of teaching the Ukrainian language".

*The purpose of the article is to demonstrate the peculiarities of the formation of media competence of the students of the pedagogical institutions of higher education on the example of the discipline "Methods of teaching the Ukrainian language". Achieving the goal involved the use of a number of methods: theoretical – general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) and specifically scientific (method of terminological analysis, which revealed the essence of key concepts of scientific research; method of structural-logical analysis aimed at disclosing media competence component of professional and methodological competence of teachers-philologists).*

*On the basis of the scientific sources analysis and the study of pedagogical experience we come to the following conclusions: provided a creative approach to the application of tasks with the aim to form media competence will not only diversify learning, but will also be a means to form and develop highly qualified education professionals ready to perceive and evaluate information.*

*The methodological base of the system of tasks should contain a wide range of innovative forms, methods, tools, methods of educational activities and cooperation with students: polemics, discussion groups, project activities (creation of a media product), etc.*

*An important factor for the choice of methods, techniques, teaching aids is the methodological competence of the teacher-philologist on the implementation of the media component of the educational process, which is the topic of the next publication.*

*We see the prospects for further research in comparing media literacy curricula of Ukrainian institutions of higher pedagogical education with foreign pedagogical universities in order to determine the innovative potential of foreign experience for its implementation in Ukraine.*

**Key words:** *media competence, professional and methodological competence, professional and methodological competence of a teacher-philologist, media competence of a teacher-philologist, methods of teaching the Ukrainian language, media text, system of tasks.*

УДК 378.147.091.33

Людмила Демченко

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5695-5397

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/131-149

## КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ДО ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Необхідність осмислення проблем професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку в сучасних умовах обумовлена потребою в кваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати творчий підхід у вирішенні пріоритетних завдань професійної діяльності. Експериментальне дослідження особливостей формування професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку передбачало визначення критеріїв її сформованості: теоретичний, праксеологічний та індивідуально-психологічний критерії та рівнів: низький, середній, високий.*

**Ключові слова:** професійна готовність, майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії, критерій, рівні, фізична реабілітація, дошкільний вік.

**Постановка проблеми.** Інноваційний характер сучасної освіти, його висока технологічність і наукоємність свідчать про потребу суспільства в компетентних фахівцях. Проблема формування професійної готовності майбутніх фахівців актуальна і в області фізичної терапії та ерготерапії. Студенти, що здійснюють навчання на таких спеціальностях повинні бути готовими до майбутньої професійної діяльності в особливих умовах. Зокрема, якщо йдеться про дітей дошкільного віку, слід готувати майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до певної специфіки їх практики, яка потребує високого рівня фізичного, соціального, психічного, духовного здоров'я, передбачає активний характер рухових дій, особливі соціальні та психологічні умови роботи, розвитку таких якостей, як здатність до адаптації, активність, фізіологічні та психологічні можливості.

Необхідність осмислення проблем професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку в сучасних умовах обумовлена, перш за все, розвитком високотехнологічного освітнього процесу в дошкільних установах і гострою

потребою в кваліфікованих фахівцях, здатних здійснювати творчий підхід у вирішенні пріоритетних завдань професійної діяльності. Разом із цим постає проблема визначення рівня сформованості такої готовності та створення відповідних критеріїв.

Проведення формульованого етапу експерименту нашого дослідження передбачає діагностику рівня розвитку професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, а отже необхідно визначити критерії та рівні її оцінювання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії у ЗВО розглядають Ю. Лянной (Лянной, 2015), Н. Белікова (Белікова, 2012), Л. Сущенко (Сущенко, 2015) та ін. У своїх дослідженнях автори більшою мірою приділяють увагу моделюванню й характеристиці основних компонентів професійної компетентності, розглядають становлення особистості фахівця в контексті цілей і завдань фізичної культури.

Проблема дослідницького інструментарію під час проведення формульованого етапу експерименту з формування необхідних якостей фахівця є досить актуальною. Л. Волошко (Волошко, 2005, с. 43) дає визначення поняттю критерії професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації як «сукупність ознак, що дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності професійно-особистісних якостей студентів вимогам професійної діяльності та спрогнозувати рівень їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку реабілітаційно-оздоровчих послуг».

А. Маркова (Маркова, 1996, с. 36-40) стверджує, що для опису професійної компетентності необхідно використовувати декілька груп критеріїв (рис. 1).

Отже, будемо розглядати поняття критерії професійної готовності як сукупність характеристик, кількісні та якісні показники якої виявляють рівень відповідності професійних компетентностей особистості вимогам професійної діяльності.

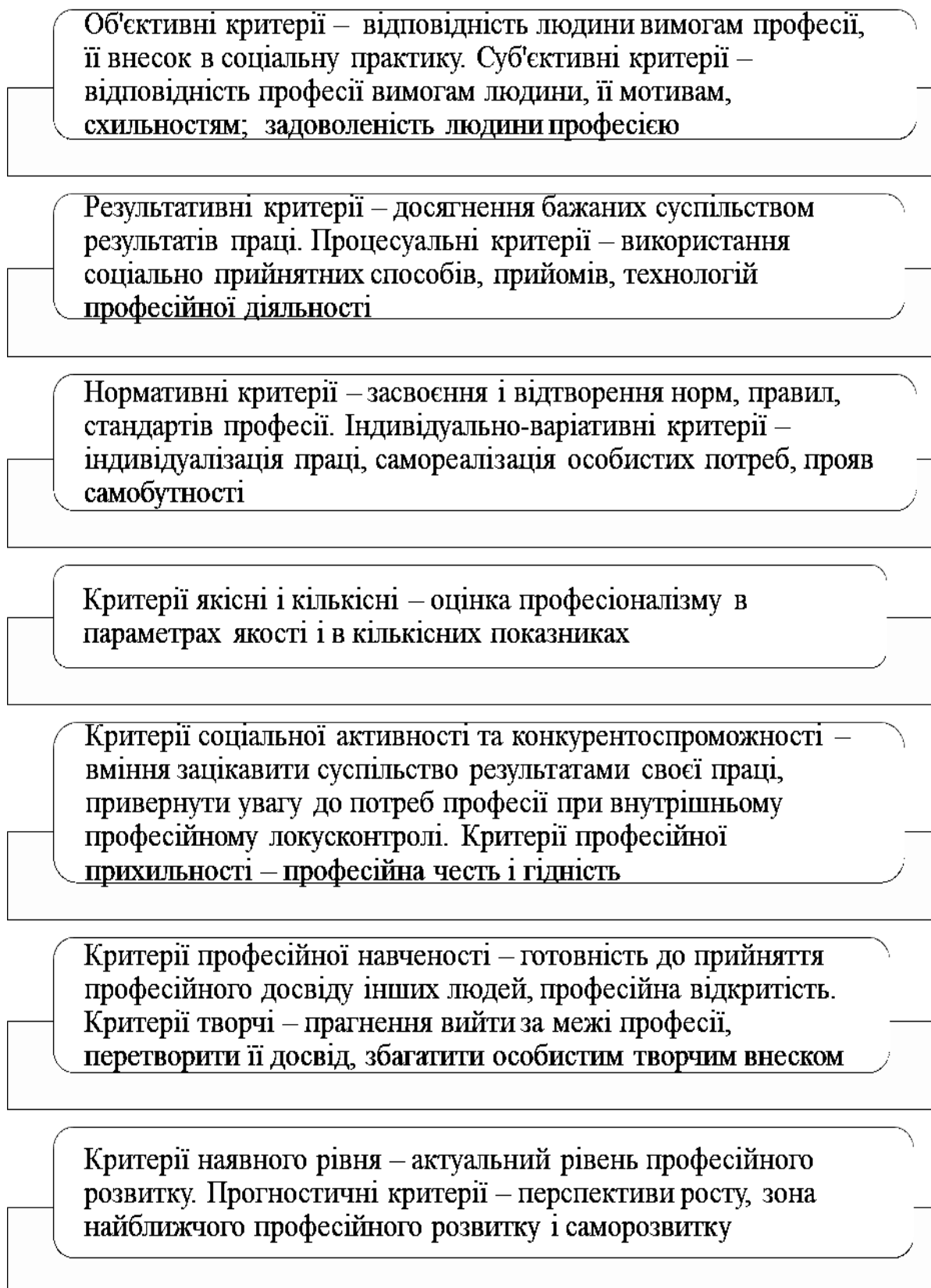


Рис. 1. Групи критеріїв для опису професійної компетентності (за А. Марковою)

І. Бойчук (*Професійна педагогічна освіта*, 2011, с. 217) виділяє мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-дієвий, оцінний критерії професійної компетентності (рис. 2).

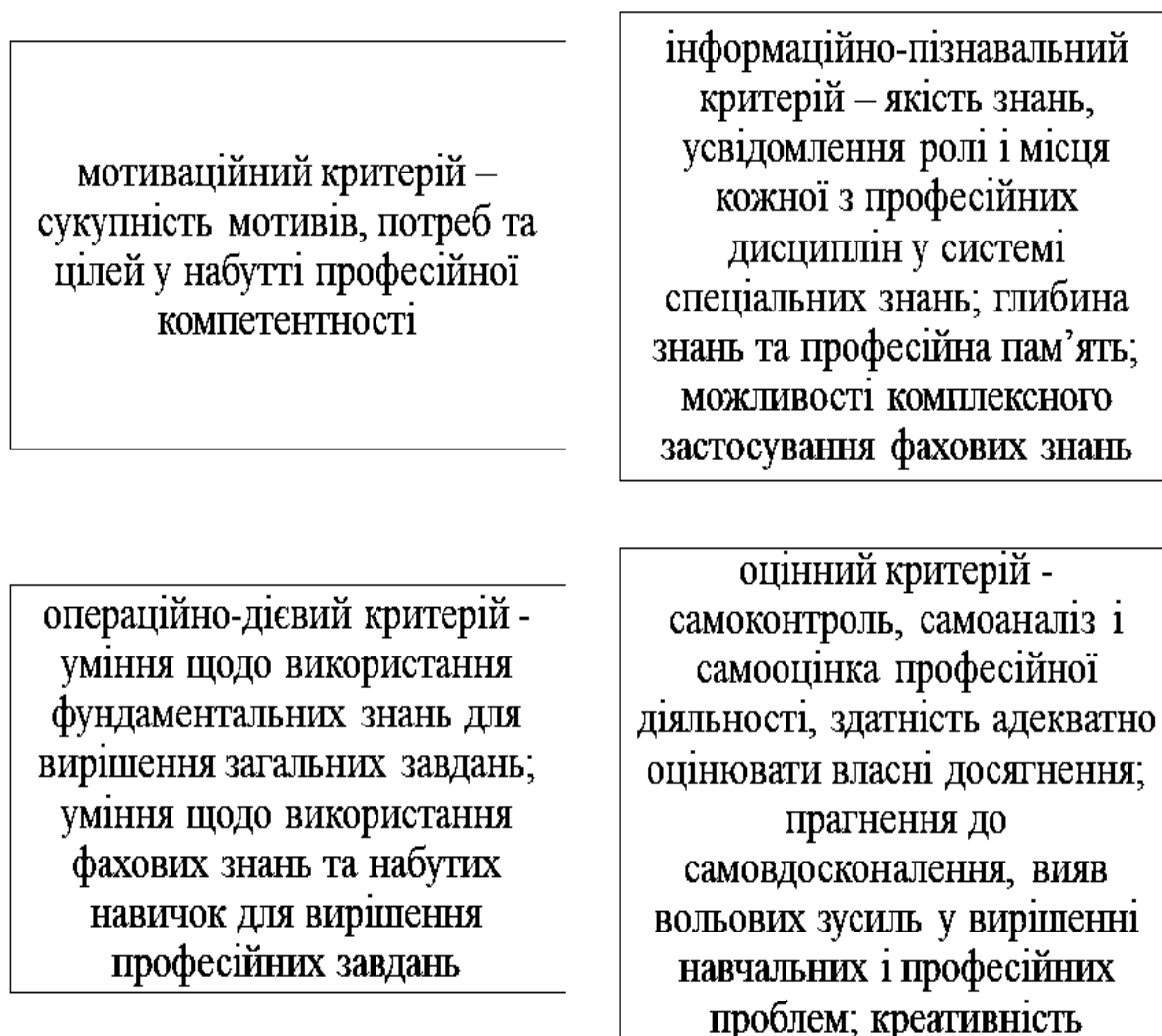


Рис. 2. Критерії професійної компетентності (за І. Бойчук)

Нам імponує думка Р. Чубук (Чубук, 2008, с. 255-256), який виокремлює когнітивний (оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань, які необхідні для реалізації професійних функцій), діяльнісний (оволодіння сукупністю соціально-педагогічних умінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії) та особистісний (наявність сформованих особистісно-професійних якостей, під якими розуміються психологічні характеристики, морально-етичні, психолого-педагогічні та психоаналітичні якості, які повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними,

позитивно впливати на успішність його діяльності) критерії професійної компетентності майбутніх фахівців.

Також ми вважаємо, що слід звернути увагу на критерії професійної компетентності, що виділяють у своїх дослідженнях В. Хоменко (Хоменко, 2012) та Т. Чопик (Чопик, 2014) (рис. 3).

#### Критерії професійної готовності за В. Хоменко

- Мотиваційний – сукупність мотивів, які спонукають до оволодіння професійною діяльністю, постійного саморозвитку та самовдосконалення. Теоретичний – якість засвоєння теоретичних професійних знань, їх міцність та лабільність.
- Діяльнісний – рівень сформованості комунікативних і організаційних здібностей та характер особистісної спрямованості.
- Професійно-прикладний – ступінь відповідності сформованих характеристик особистості вимогам професійної діяльності та якість виконання елементів цієї діяльності.
- Оцінно-корекційний – сформованість здатності до оцінювання власної діяльності та внесення корективів у процесі розвитку

#### Критерії професійної готовності за Т. Чопик

- емоційно-вольовий критерій готовності характеризує професійні орієнтації та цінності тренера-викладача: прагнення до втілення в життя своїх здібностей, можливостей, якостей; активізація розумової діяльності (упродовж підготовки та виконання навчально-дослідних завдань, вирішення складних завдань тощо); інтерес до застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності;
- діяльнісний критерій враховує уміння оцінювати свою поведінку та прийняті рішення з погляду професійної ефективності; уміння застосовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання навчальних завдань; уміння використовувати понятійний апарат (методи, прийоми, поняття, закони) у процесі професійної діяльності; самостійність у застосуванні професійних компетенцій у практичній діяльності;
- когнітивний критерій характеризує у майбутніх тренерів-викладачів професійну компетентність: уміння планувати обсяги навантажень відповідно до віку, статі та фізичного розвитку; уміння використовувати в навчально-тренувальному процесі основні принципи спортивного тренування; уміння застосовувати отримані знання в своїй практичній діяльності.

Рис. 3. Критерії професійної готовності

На основі критеріїв, що характеризують професійну готовність майбутніх фахівців, можна зробити висновок про рівень розвитку цієї характеристики у процесі професійної підготовки.

Нам імпонує точка зору Н. Кузьміної (Кузьміна, 1990) та А. Черноштан (Черноштан, 2002) щодо рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців (рис. 4).

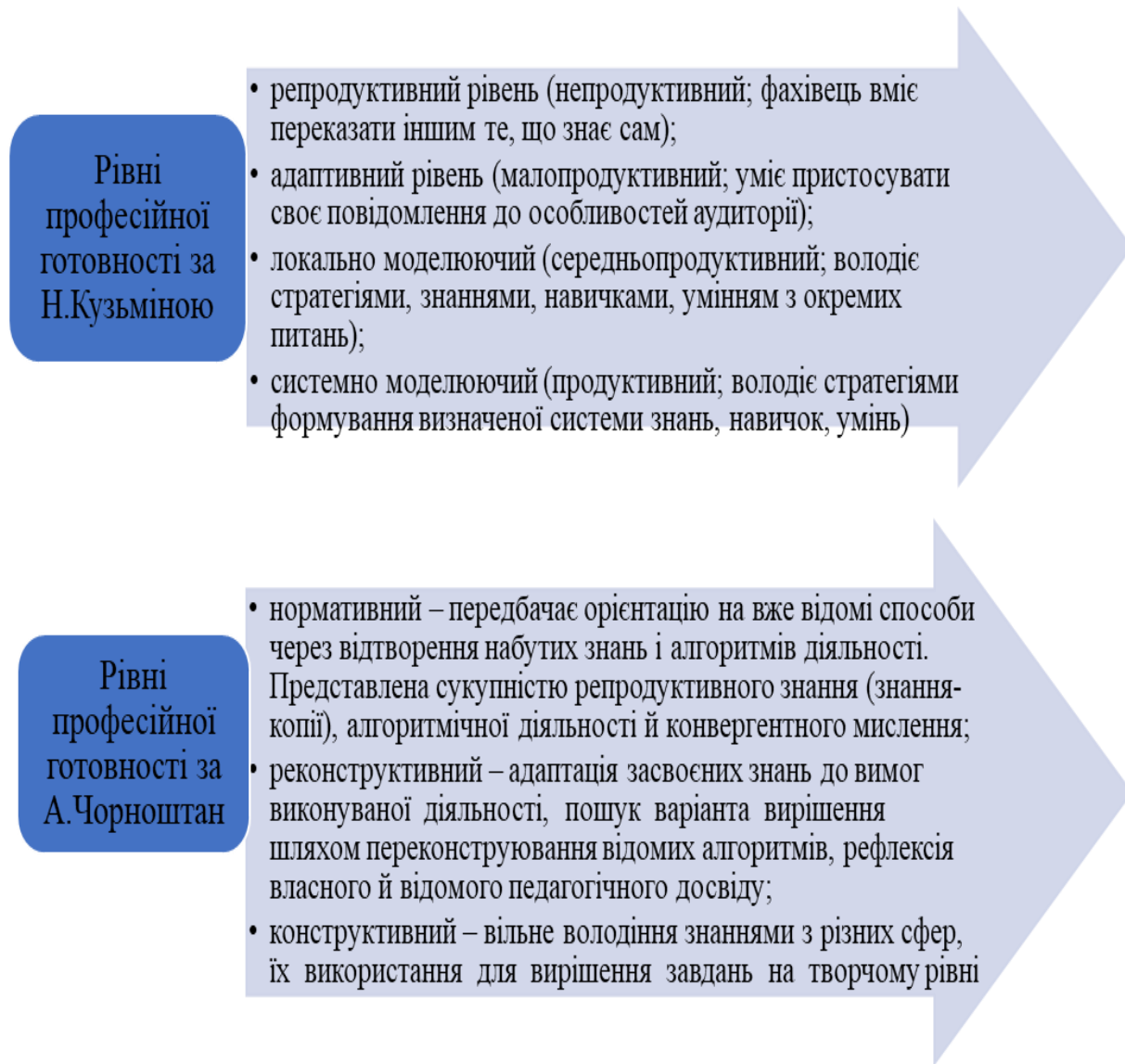


Рис. 4. Рівні професійної готовності

**Мета статті** – розкрити сукупність критеріїв для опису та визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку.

У процесі дослідження застосовано такі **теоретичні методи**: аналіз, синтез, систематизація й узагальнення наукової та науково-методичної літератури.



**Виклад основного матеріалу.** Сучасні умови професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку визначають структуру, зміст, принципи та особливості організації цього процесу, на основі яких нами визначено сукупність критеріїв для опису й визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку. Тому нами виділено теоретичний, праксеологічний та індивідуально-психологічний критерії сформованості професійної готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку.

Теоретичний критерій урахує наявність у майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії системи міцних знань щодо сучасних питань навчання та виховання дошкільнят, фізичної культури та спорту дошкільнят, реабілітації та ерготерапії дітей дошкільного віку, специфіки та завдань професії фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, потрібних для здійснення ефективної професійної діяльності. Майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії повинні мати міцні психолого-педагогічні, соціально-гуманітарні, методичні, медико-гігієнічні та анатомо-фізіологічні знання, знання санітарно-гігієнічних вимог, правил безпеки, використання спеціального обладнання та інвентарю, нормативних вимог, використання спортивних споруд тощо, знання теоретичних засад організації реабілітаційного процесу дітей дошкільного віку і взаємодії з ними, їх індивідуальні, вікові, психолого-педагогічні особливості; сучасні технології реабілітації дітей дошкільного віку, а також сучасні нормативні документи, анатомо-фізіологічні та біохімічні знання про специфіку функціонування й особливості розвитку організму дітей дошкільного віку, основи життєдіяльності дітей дошкільного віку, механізми адаптації до навантажень організму дітей дошкільного віку; основи медичних знань у роботі з дітьми дошкільного віку, основи знань сучасних оздоровчо-реабілітаційних технологій, методи та прийоми, форми та засоби фізичної реабілітації, терапії та ерготерапії, психічного розвитку дітей дошкільного віку; знання з основ спортивної метрології.

Так, майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії мають усвідомлювати, що одним із найважливіших завдань профілактики захворювань у дітей дошкільного віку є формування адаптації дитячого організму до фізичних навантажень за допомогою виконання спеціальних фізичних вправ, спрямованих на відновлення здоров'я дітей, які перенесли травми або мають хронічні захворювання. Тому під

час підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії поряд із вивченням традиційних дисциплін (теорії та методики фізичного виховання, дошкільної педагогіки і психології та ін.) має бути передбачено освоєння студентами основ оздоровчої, лікувальної та адаптивної фізкультури, вікових особливостей адаптації дітей до фізичних навантажень, методики оцінки ефективності занять фізичними вправами тощо. На наш погляд, така система формує професійну готовність майбутніх фахівців до роботи як зі здоровими, так і з ослабленими дітьми дошкільного віку. Програми фахових дисциплін, зокрема курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» мають бути складені на основі наступності вивчення курсів і відображати сучасні уявлення про розвиток особистості дошкільника, включають інноваційні напрями фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми. Підготовка майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, здатних упроваджувати інноваційні педагогічні технології, має передбачати вивчення дисциплін, актуальних для педагогів дошкільних установ («Базові фізкультурно-спортивні види», «Нові фізкультурно-спортивні види» тощо). Ці дисципліни спрямовані на формування уявлення у студентів про техніку і тактику основних видів і елементів спорту, використовуваних у фізичному вдосконаленні дошкільнят, і особливостей методики навчання цих видів спортивних вправ. Зміст підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії дітей дошкільного віку має включати розділи «Призначення кваліфікаційної характеристики», «Професійне призначення фахівців», «Кваліфікаційні вимоги до фахівця», «Відповідальність за якість діяльності фахівців», «Проблеми галузі» тощо. Ці дисципліни мають позиціонуватися як інноваційний напрям удосконалення наявної системи фізичної реабілітації дошкільнят у контексті діяльнісного підходу до навчання професіоналів. При цьому важливе значення в освіті фахівців надається формуванню потреби втілення у професійній діяльності принципу пріоритетності фізкультурно-оздоровчої роботи.

Праксеологічний критерій охоплює систему вмінь, способів дії, навичок, необхідних для професійної діяльності. Майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії мають володіти методами та прийомами діагностики та метрологічних вимірів фізичної активності та рухової діяльності дітей дошкільного віку; уміти планувати діяльність, приймати рішення, організовувати професійну діяльність, реабілітаційні заходи для дітей дошкільного віку, вести пропаганду здорового способу життя,

організовувати активний відпочинок, здійснювати профілактику захворювань дітей дошкільного віку, зокрема з різним станом здоров'я та особливостями розвитку, повинні вміти здійснювати контроль за функціональним станом дітей дошкільного віку, за ходом реабілітаційного процесу в дітей дошкільного віку, мати навички використання у власній професійній діяльності сучасних педагогічних, оздоровчо-реабілітаційних, інформаційних технологій; володіти відповідними формами, методами та прийомами організації реабілітаційного процесу в дітей дошкільного віку, повинні вміти керувати руховою діяльністю дітей дошкільного віку; володіти та використовувати у практичній діяльності базові види фізкультурної діяльності, форми та види рухової активності, моделювати фізичні вправи, удосконалювати рухові вміння реабілітаційного процесу в дітей дошкільного віку, використовувати спеціальне обладнання та інвентар, спортивні споруди, забезпечувати охорону життя і здоров'я дітей дошкільного віку, безпеку й дотримання санітарно-гігієнічних вимог у реабілітаційному процесі в дітей дошкільного віку, навички практичного використання основ медичних знань, надання долікарської допомоги дітям дошкільного віку.

Невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до роботи з дошкільнятами є розробка професіограми як системи знань, умінь і навичок, а також професійно-значущих якостей і функцій, до яких відносимо дослідницьку, конструктивну, організаторську, комунікативну функції, функцію самовдосконалення, оздоровчу та освітню функції, як такі, що найбільш повно відображають завдання і специфіку професійної готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку за такими показниками, як теоретична і практична підготовленість, дозування фізичного навантаження, індивідуалізація процесу реабілітації, ставлення до дітей, оцінка фізичного стану і фізичної підготовленості дітей, всебічний розвиток дітей.

Індивідуально-психологічний критерій передбачає наявність у майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії професійно важливих індивідуально-психологічних якостей: системи гуманістичних цінностей, здатність до адаптації, комунікативність, фізична витривалість, емоційна стійкість, доброзичливість, емпатійність, повага, толерантність, позитивних мотивів професійної діяльності, потреби в

самовдосконаленні та саморозвитку, пріоритетів здорового способу життя, вплив на стан, поведінку і особистісні прояви дітей у період дошкільного дитинства, любов до дітей та інтерес до фізичної культури і реабілітації.

На основі критеріїв, що характеризують професійну готовність майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, можна зробити висновок про рівень розвитку цієї характеристики у процесі професійної підготовки.

Ми виділили три рівні розвитку професійної готовності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку:

1) низький рівень означає низьку професійну потребу, професійний інтерес та професійну допитливість до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, до майбутньої професійної діяльності та фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, ставлення з епізодичним інтересом, потреба у професійному саморозвитку щодо фізичної реабілітації дітей дошкільного віку відсутня, необхідні для виконання професійних функцій та вирішення типових завдань щодо фізичної реабілітації дітей дошкільного віку біохімічні, психолого-педагогічні та анатоמו-фізіологічні знання недостатні, потребують суттєвого поглиблення та подальшого засвоєння, уміння й навички самостійної роботи з фізичної реабілітації дітей дошкільного віку сформовані недостатньо, відсутнє вміння використовувати свої знання в ситуаціях фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, у плануванні, проектуванні, організації та оцінці власної професійної діяльності з фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, організації професійної взаємодії;

2) середній рівень означає наявність професійної допитливості та функціонального професійного інтересу фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, потреба у професійному саморозвитку нестійка, необхідні для виконання професійних функцій та вирішення типових завдань фізичної реабілітації дітей дошкільного віку психолого-педагогічні знання поверхові, недостатньо систематизовані, потребують уточнення, конкретизації, подальшого розвитку, уміння самостійної роботи розвинуті на достатньому рівні, немає необхідності в постійній консультативній допомозі щодо фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, під час організації, координації, контролю й корекції фізичної реабілітації дітей дошкільного віку орієнтуються не лише на стандартні дії, готові рішення, а й використовують власні творчі знахідки;



3) високий рівень передбачає індивідуально та соціально значущі мотиви професійного вибору, розвинуту професійну потребу та функціональний інтерес, властива професійна допитливість до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, є стійке прагнення до професійного саморозвитку, необхідні для виконання професійних функцій та вирішення типових завдань фізичної реабілітації дітей дошкільного віку психолого-педагогічні, біохімічні та анатомо-фізіологічні знання, знання з теорії і методики фізичної реабілітації дітей дошкільного віку сформовані на високому рівні, усвідомлені, мають системний, інтегративний характер, розвинуті вміння самостійної роботи з інформацією щодо фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, не потребує консультативної допомоги, розвинені вміння доцільного використання професійних знань у плануванні, проєктуванні, організації та оцінці фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, є творчий підхід до організації, координації, контролю та корекції фізичної реабілітації дітей дошкільного віку.

Виявлені критерії та рівні слід уважати умовними, оскільки формування професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку є неперервним процесом, який заздалегідь передбачити складно.

**Висновки.** Експериментальне дослідження особливостей формування професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку передбачало визначення критеріїв та показників її сформованості: теоретичний, праксеологічний та індивідуально-психологічний критерії. Нами виділено три рівні сформованості професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку: низький, середній, високий. Це забезпечує оптимальне функціонування розглянутого процесу, дають можливість визначити вихідні позиції, стан сформованості професійної готовності, розробити методику її формування в майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Перспективами подальших наукових пошуків є розробка педагогічної системи професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

Белікова, Н. О. (2012). *Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика*. Київ: ТОВ «Козарі» (Bielikova, N. O. (2012). *Training of future specialists in physical*

- rehabilitation to health-saving activity: theory and methodology*. Kyiv: Kozari Ltd.).
- Волошко, Л. Б. (2005). Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 24, 42-44 (Voloshko, L. B. (2005). Organizational-pedagogical conditions of formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of medical and biological preparation. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 24, 42-44).
- Кузьміна, Н. В. (1990). *Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа (Kuzmina, N. V. (1990). *The professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training*. Moscow: Higher School).
- Лянной, Ю. О. (2015). Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України. *Science and Education a New Dimension: pedagogy and psychology*, 111 (29): 57, 39-42 (Liannoi, Yu. O. (2015). Professional training of masters of physical rehabilitation in higher education institutions of Ukraine. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 111 (29): 57, 39-42).
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание» (Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: The International Humanitarian Foundation "Knowledge").
- Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* (2011). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (*Professional pedagogical education: competence approach* (2011). Zhytomyr).
- Сущенко, Л. П. (2015). Розвиток здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 3 (31), 52-55 (Sushchenko, L. P. (2015). Development of abilities of future specialists in physical rehabilitation in the process of professional training. *Physical education, sport and culture of health in modern society*, 3 (31), 52-55).
- Хоменко, В. П. (2012). *Природничо-наукова підготовка фахівця фізичної культури*. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка (Khomenko, V. P. (2012). *Natural and scientific training of a specialist in physical culture*. Poltava: PNPV).
- Чопик, Т. В. (2014). *Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Chopyk, T. V. (2014). *Development of professional competence of future trainers-instructors in the process of professional training* (PhD thesis). Khmelnytskyi).
- Чорноштан, А. Г. (2002). *Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Chornoshtan, A.G. (2002). *Professional training of the future teacher of*

*physical education on the basis of modular-rating technology of teaching* (PhD thesis abstract). Luhansk).

Чубук, Р. В. (2008). Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Психологія і педагогіка*, 11, 253-263 (Chubuk, R. V. (2008). Criteria, indicators and levels of professional competence of social pedagogues. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy": Psychology and pedagogy*, 11, 253-263).

### РЕЗЮМЕ

**Демченко Людмила.** Критерии и уровни готовности будущих бакалавров физической терапии, эрготерапии к физической реабилитации детей дошкольного возраста.

*Необходимость осмысления проблем профессиональной готовности будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии к физической реабилитации детей дошкольного возраста в современных условиях обусловлена потребностью в квалифицированных специалистах, способных осуществлять творческий подход в решении приоритетных задач профессиональной деятельности. Экспериментальное исследование особенностей формирования профессиональной готовности будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии к физической реабилитации детей дошкольного возраста предусматривало определение критериев ее сформированности: теоретический, праксеологический и индивидуально-психологический критерии и уровней: низкий, средний, высокий.*

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, будущие специалисты по физической терапии и эрготерапии, критерий, уровень, физическая реабилитация, дошкольный возраст.

### SUMMARY

**Demchenko Liudmyla.** Criteria and levels of readiness of future bachelors of physical therapy, occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children.

*The innovative nature of modern education, its high technology and knowledge intensity indicate the need of society for competent professionals. The problem of forming the professional readiness of future specialists is relevant in the field of physical therapy and occupational therapy. Students studying in such specialties must be ready for future professional activities in special conditions. In particular, in the case of preschool children, future specialists in physical therapy and occupational therapy should be prepared for certain specifics of their practice, which requires a high level of physical, social, mental, spiritual health, active motor actions, special social and psychological conditions of work, development of such qualities as the ability to adapt, activity, physiological and psychological capabilities.*

*The need to understand the problems of professional readiness of future specialists in physical therapy and occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children in modern conditions is due primarily to the development of high-tech educational process in preschools and the urgent need for qualified professionals*



*able to take a creative approach. At the same time there is a problem of determining the level of formation of such readiness and creation of appropriate criteria.*

*Carrying out the formative stage of the experiment of our study involves diagnosing the level of professional readiness of future specialists in physical therapy and occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children, and therefore it is necessary to determine the criteria and levels of its evaluation.*

*Experimental study of the peculiarities of forming professional readiness of future specialists in physical therapy and occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children involved the definition of criteria and indicators of its formation: theoretical, praxeological and individual psychological criteria. We have identified three levels of professional readiness of future specialists in physical therapy and occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children: low, medium, high. This ensures the optimal functioning of the process, provide an opportunity to determine the initial position, the state of professional readiness formation, to develop a method of its formation in future specialists in physical therapy and occupational therapy.*

*Prospects for further research are development of a pedagogical system of professional readiness of future specialists in physical therapy and occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children.*

**Key words:** *professional readiness, future specialists in physical therapy and occupational therapy, criterion, level, physical rehabilitation, preschool age.*

**УДК 378**

**Михайло Демянчук**

Фаховий медичний коледж комунального закладу вищої освіти  
«Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

ORCID ID 0000-0001-8729-5144

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/149-160

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ВИКЛАДАЧАМ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЩОДО ООНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

*Вагомий професійний досвід у медичній сфері не завжди супроводжується готовністю викладачів медичних коледжів використовувати в педагогічній діяльності освітні технології, що динамічно розвиваються, удосконалюються, оновлюються відповідно до сучасних вимог розвитку всіх сфер суспільства. Відтак актуалізується проблема розробки методичних рекомендацій для викладачів медичних коледжів, що сприятиме осучасненню системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Методичні рекомендації враховують принципи активізації навчання студентів. Їх можуть використовувати викладачі в підготовці сестринського персоналу різних кваліфікаційних рівнів.*

**Ключові слова:** *методичні рекомендації, студенти, медичні коледжі, викладачі, майбутні молодші спеціалісти сестринської справи, педагогічні технології.*

**Постановка проблеми.** Динамічні трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, торкаються всіх сфер діяльності людини, у тому числі й змін в освітньому середовищі медичних коледжів, де здобувають відповідний рівень кваліфікації майбутні фахівці сестринської справи. Основний контингент викладачів медичних коледжів – це здебільшого фахівці медичних спеціальностей. Вони володіють ґрунтовними знаннями щодо специфіки роботи сестринського персоналу й використовують знання основ педагогічної діяльності, засвоєні ще під час здобуття вищої освіти, або набуті в процесі тривалої роботи викладачем. Відтак, навіть досвідчені педагоги медичних коледжів не завжди виявляють досконале володіння знаннями, уміннями й навичками, що необхідні для ефективного використання сучасних педагогічних технологій, методів і засобів для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи. Виникає потреба надання методичних рекомендацій, які сприятимуть підвищенню педагогічної майстерності педагогів медичних коледжів, використанню ними креативного підходу до організації професійно-освітнього середовища з урахуванням сучасних технологічних процесів у медичній освіті, зокрема, для підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (МССС).

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичний аналіз публікацій сучасних дослідників, де висвітлюються різні аспекти осучаснення освітнього середовища медичних коледжів, дає змогу узагальнити, що в експериментальних дослідженнях науковцями актуалізується проблема використання педагогічних інновацій у професійній підготовці сестринського персоналу. Так, у дослідженнях останніх років науковці переконливо аргументують доцільність використання педагогічних технологій і засобів (наприклад, засобів алгоритмізації) у процесі підготовки медичних сестер у коледжах (Маркович, 2017); презентують методологію (Сабадишин та ін., 2009) і практичні рекомендації застосування алгоритмів у підготовці майбутньої медичної сестри (Попович, 2017); експериментально доводять дієвість інноваційно-діяльнісних, тренінгово-ігрових, рефлексивних методів у формуванні професійної ідентичності майбутніх МССС (Козак, 2019); використовують міжпредметні зв'язки для забезпечення фахової компетентності майбутніх медичних сестер (Лукашук, 2015); визначають ефективність використання методів професійно спрямованого навчання та рекомендують упроваджувати технології самонавчання й самовиховання у виробничу практику майбутніх фахівців сестринської справи (Варава, 2018); конкретизують особливості створення інтерактивного освітнього середовища

у професійній підготовці майбутніх медичних фахівців (Melnychuk, 2020) та підкреслюють ефективність інтерактивних технологій у практичному навчанні студентів медичного коледжу (Мастеров и Марциненко, 2011) і, зокрема, імітаційних методів навчання майбутніх медсестер (Мутигуллина, 2014) та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні методичних рекомендацій для викладачів медичних коледжів для осучаснення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах.

**Методи дослідження.** У дослідженні використовувалися методи теоретичного аналізу наукової літератури (дисертаційних досліджень, публікацій, енциклопедій тощо) для обґрунтування доцільності використання інноваційних педагогічних технологій і методів у професійній підготовці майбутніх МССС.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток сучасної вищої освіти супроводжується процесами демократизації та варіативності, що уможлиблює впровадження в процес професійної підготовки майбутніх фахівців такі моделі оновлених освітніх систем, які відображають творчий підхід викладачів до своєї педагогічної праці й досягнення вагоміших результатів, ніж за умов традиційного навчання студентів. Погоджуємося з думкою науковців, які аргументовано стверджують, що «прогрес освіти відбувається в напрямі розробки різних варіантів її змісту, пошуку й наукового освоєння нових ідей і технологій, використання можливостей сучасної дидактики та теорії виховання в підвищенні ефективності освітніх структур» (Селевко, 2005, с. 8).

Для викладачів, які працюють у непедагогічних закладах освіти (наприклад, у медичних коледжах), важливо орієнтуватися в широкому спектрі сучасних педагогічних технологій, ознайомитися з результатами апробації таких інновацій на практиці, щоб використовувати в навчанні майбутніх фахівців сестринської справи найбільш оптимальні та ефективні технології саме для професійної підготовки сестринського персоналу.

У системі професійної підготовки майбутніх МССС дослідниками використовувалися такі педагогічні технології, які доцільно впроваджувати в освітній процес сучасних медичних коледжів. Адже використання технологічного підходу в освіті свідчить про високий професіоналізм викладачів. Підтвердження такої думки бачимо в наукових поглядах Г. Селевко, який стверджує, що технологічний підхід відкриває нові можливості для концептуального та проєктивного освоєння різних сфер і аспектів освітньої та педагогічної дійсності, позаяк дає змогу реалізувати такі процеси:

- з більшою визначеністю передбачати результати й управляти педагогічними процесами;

- аналізувати й систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання;

- комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні процеси;

- забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості й зменшувати ефект впливу несприятливих обставин;

- оптимально використовувати наявні ресурси й обирати найефективніші чи розробляти нові технології та моделі навчання (Селевко, 2005, с. 11).

Використання викладачами медичних коледжів сучасних педагогічних технологій потребує усвідомлення ними основних якостей таких інновацій. Основною рекомендацією для викладачів є сприйняття технологічного процесу як системи. Адже системність є найважливішою якістю будь-якої технології, позаяк технологічний процес поєднує цілі, зміст, методи й форми взаємодії всіх учасників (викладачів і студентів) і очікувані та досягнуті результати. Важливою ознакою системності є виокремлення причинно-наслідкових, генетичних, змістових і функціональних зв'язків, що дає змогу учасникам окреслювати нові освітні цілі й досягати їх.

Багатокомпонентний склад будь-якої системи (наприклад, системи професійної підготовки майбутніх МССС) і виявлення зв'язків між її складниками свідчить про мультифакторність і змістову різноманітність будь-яких педагогічних процесів, що свідчить про комплексність і цілісність технологічного процесу, взаємозв'язок і взаємовплив всіх складників досліджуваної системи.

Необхідність розробки методичних рекомендацій для викладачів медичних коледжів із метою організації сучасних педагогічно-технологічних процесів підкреслюється тим, що вибір оптимальної педагогічної технології передбачає прийняття науково обґрунтованого вибору на основі теоретичного аналізу сутності концептуальності, прогностичності технології, використання досвіду впровадження педагогічних інновацій у традиційні умови навчання майбутніх медичних сестер різних кваліфікаційних рівнів. Важливим аспектом у використанні педагогічних технологій викладачами медичних коледжів є визначення конкретних цілей осучаснення освітнього середовища в закладах освіти, що свідчить про концептуальність технологічного процесу. Таке розуміння підкреслює доцільність поєднання системи поглядів на педагогічний

процес, ідей, принципів, на основі яких організовується діяльність викладачів і студентів медичних коледжів.

Важливою ознакою, яку необхідно брати до уваги у виборі викладачами конкретної педагогічної технології з метою оптимізації професійної підготовки майбутніх МССС, є розвивальний характер обраної інновації. Ураховуючи наукові узагальнення Г. Селевка (Селевко, 2005, с. 45), рекомендуємо викладачам медичних коледжів брати до уваги розвивальний характер педагогічної технології, що полягає в наступному:

- спрямованість на вдосконалення педагогічного процесу, на розвиток особистості майбутнього фахівця;

- конкретизація та використання психогенних чинників розвитку індивіда;

- урахування й використання особистісного підходу у професійній підготовці компетентних молодших спеціалістів сестринської справи;

- використання власного педагогічного досвіду й результатів сучасних експериментальних досліджень для модернізації освітнього процесу в медичних коледжах та ін.

Позаяк вже йшлося про системність і комплексність технологічного підходу, відтак необхідно враховувати й ознаки структурованості (наявність взаємозв'язків між певними внутрішніми складниками) та ієрархічності (урахування різних рівнів педагогічних технологій: метатехнології – соціально-політичний рівень, галузеві макротехнології – загально педагогічний та загально методичний рівні, модульно-локальні мезотехнології – частково методичний (модульний) та вузько методичний (локальний) рівні, мікротехнології – контактнo-особистісний рівень (Селевко, 2005, с. 45).

Викладачі медичного коледжу покликані враховувати логічність і чіткість педагогічної технології. З такою метою доцільно розробити структурно-логічну чи технологічну схему, програму впровадження в освітній процес обраної педагогічної інновації. Важливо забезпечити цей процес адаптованими чи розробленими методиками (діагностичними, тренінговими, професійно-симуляційними, ігровими), чітким планом проведення заняття за новою педагогічною технологією, роздатковими матеріалами й інформаційним і технічним оснащенням.

Логіка впровадження певної педагогічної технології в медичному коледжі базується на визначенні чітких етапів, які реалізуються в певному часовому порядку (окреслення мети, мотивація студентів до активної участі в організованій навчальній взаємодії, черговість виконання

студентами завдань і вправ, діагностика, контроль та оцінювання досягнутих результатів, порівняння з очікуваними результатами), що свідчить про алгоритмічність педагогічно-технологічного процесу.

Зазвичай програма впровадження педагогічної технології в освітній процес має певні загальні риси для різних закладів освіти (загальноосвітньої школи, коледжу, університету). Однак, викладачі медичного коледжу покликані враховувати специфіку професійної підготовки майбутніх МССС. Тому ознаки варіативності й гнучкості також властиві технологічним процесам, які супроводжують оновлення системи професійної підготовки студентів у медичних коледжах. Відтак, упровадження педагогічних технологій характеризується процесуальністю, що свідчить про взаємодію викладачів і студентів, спрямовану на досягнення окресленої мети, формування та розвиток у майбутніх МССС запланованих якостей (професійної чи якоїсь іншої компетентності, готовності до певного виду діяльності тощо) та ін.

Таким чином, розвиток цілеспрямованого й керованого технологічного процесу охоплює послідовні етапи цілепокладання, планування, організації, реалізації цілей та аналізу результатів (Селевко, 2005, с. 45). Відповідно, функцію управління в такому технологічному процесі виконує викладач, що дає йому змогу не лише враховувати означені етапи, а й вносити певні зміни, уточнення, доповнення, що сприятиме адаптації обраної педагогічної технології до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи.

Водночас використання педагогічних технологій у медичних коледжах передбачає активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу для апробації та засвоєння студентами необхідних професійних умінь і навичок. Таким чином, актуалізується використання активних методів навчання, які складають основу навчальних тренінгів, ігрових технологій, професійно-ситуативних вправ і завдань та опираються на певні специфічні принципи:

1. *Принцип моделювання.* Викладач моделює професійно зорієнтований процес, у якому студенти-учасники мають змогу використати теоретичну підготовку, необхідну для опанування моделей професійних дій медичної сестри. Розроблені моделі повинні бути якомога більш наближеними до реальної професійної діяльності МССС.

2. *Принцип вхідного контролю.* Викладач повинен враховувати рівень підготовленості студентів до активної участі в розроблених вправах. Вхідний контроль дає змогу з максимальною точністю окреслити мету застосування конкретних активних методів, визначити характер і об'єм індивідуальної

роботи студентів, мотивувати майбутніх МССС до професійного становлення ще під час навчання.

*3. Принцип узгодженості змісту і методів навчання з визначеними цілями.* Позаяк існує величезна кількість активних методів навчання, відтак викладач покликаний виокремити з них найбільш оптимальні й ефективні для досягнення окресленої мети заняття. З цією метою викладачам доцільно не копіювати методику використання вже апробованих і часто використовуваних методів, а виявляти творчий підхід, адаптуючи відомі активні методи навчання до професійної підготовки саме майбутніх МССС.

*4. Принцип проблемності.* Використання активних методів (наприклад, ігрових) не може бути розважальним процесом. Навчання студентів у медичних коледжах доцільно супроводжувати презентацією зразків професійно-проблемних ситуацій, що підлягають прискіпливому аналізу, обговоренню, вибору оптимальних рішень у безпечних умовах аудиторних занять. Такий підхід мотивуватиме майбутніх МССС до самостійного вирішення складних завдань уже на робочому місці.

*5. Принцип «негативного досвіду».* Активна участь студентів у вирішенні складних професійних завдань в умовах аудиторних занять допускає помилкові рішення, що уможливорює всебічний аналіз і «розбір» помилок без нанесення шкоди пацієнтам. Студенти матимуть змогу переконатися в недостатньому рівні теоретичної підготовленості для вирішення пропонованого завдання, визначити напрями самоосвітньої діяльності, щоб успішно продемонструвати свої професійні практичні вміння і навички.

*6. Принцип «від простого до складного».* Використовуючи активні методи у професійній підготовці майбутніх МССС, викладачам медичних коледжів рекомендуємо створити так званий «банк професійно зорієнтованих ситуацій», де будуть зібрані різнопланові завдання:

- для формування елементарних умінь медичних сестер (наприклад, виконання конкретних маніпуляцій);

- проблемні професійно спрямовані ситуативні завдання, вирішення яких потребує від студентів ґрунтовних знань, елементарних фахових умінь і навичок та аналітичного й творчого мислення, щоб поєднати теорію з практикою і набути досвідом виконання простих маніпулятивних дій.

*7. Принцип безперервного оновлення.* Для підтримання пізнавальної активності студентів викладачам медичних коледжів необхідно дозовано і цілеспрямовано використовувати активні методи, щоб підтримувати зацікавлення студентів у вивченні конкретної теми чи дисципліни. І навіть за

умови використання одного і того самого методу (наприклад, кейс-стаді, вирішення професійної ситуації тощо) доцільно так урізноманітнити його зміст, щоб досягти запланованої мети: засвоєння студентами нових знань, опанування професійних умінь і навичок, вирішення професійних проблем та ін.

*8. Принцип організації колективної діяльності.* Позаяк робота медичної сестри передбачає професійну взаємодію з медперсоналом, пацієнтами та їхніми родичами та ін., відтак ще в процесі навчання майбутні МССС покликані опанувати навички групової взаємодії. Тому активні методи навчання сестринського персоналу повинні давати змогу студентам апробувати зразки моделей міжособистісної взаємодії на різних рівнях, для вирішення різних професійних і проблемних ситуацій.

*9. Принцип економії навчального часу.* Використання активних методів викладачами медичних коледжів дає змогу не диференціювати навчальний час на вивчення студентами теоретичного матеріалу, формування в майбутніх МССС професійних умінь і навичок, набуття ними комунікативного досвіду професійного спілкування тощо. Означені процеси відбуваються одночасно під час виконання професійно зорієнтованих ситуативних завдань, що потребує від студентів використання набутих знань, умінь і навичок.

Організація такого навчання в медичному коледжі має на меті активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачає ґрунтовну підготовку викладачів до проведення занять із використанням активних методів, а саме:

- ознайомлення з теоретичними основами технологізації освітнього процесу в медичних коледжах (опрацювання фундаментальних праць із проблем сучасної педагогіки, педагогічної майстерності, сутності педагогічних технологій та педагогічних інновацій);

- вивчення передового педагогічного досвіду з використання інноваційних освітніх технологій, які сприяють оновленню системи професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи (аналіз наукових публікацій та дисертаційних досліджень, присвячених проблемі вдосконалення різних напрямів освіти в медичних коледжах);

- вибір оптимальних методів навчання, які сприятимуть досягненню намічених цілей у вивченні конкретних тем чи дисциплін, урахуватимуть пізнавальні потреби й освітній рівень студентів та їхній практичний досвід сестринської діяльності (зокрема, здобутий під час виробничої практики);

- розробка нових активних методів чи адаптація широко використовуваних у педагогічній практиці для цілеспрямованого



формування конкретних професійних характеристик майбутніх МССС (фахових знань, маніпулятивних умінь і навичок, досвіду організації оптимальної та ефективної міжособистісної взаємодії на різних рівнях). Підібраний матеріал повинен відповідати принципу актуальності, тобто відображати професійні проблеми, з якими можуть зустрітися випускники медичного коледжу;

- використання в розробленій методиці оптимальної кількості деталей (інформаційних і роздаткових матеріалів, технічних засобів, лаконічних інструкцій, чітко окресленої кількості учасників для вирішення професійних ситуацій, щоб охопити студентів усієї групи і створити змагальне середовище за умови роботи кількох мікрогруп тощо);

- дотримуватися хронометражу в проведенні занять, що потребує розробки технологічного плану (карти, моделі), де будуть визначені часові обмеження для виконання кожного завдання;

- уміння працювати в «багатозадачному режимі», коли впродовж одного заняття в майбутніх МССС формуються чітко визначені знання, уміння, навички, досвід. Викладач повинен розробити структурно-логічну схему заняття, де вказати: назву активного метода, мету його використання, тривалість, кількість учасників, необхідні матеріали і засоби навчання, набір ситуативних завдань професійного спрямування дотичних до теми заняття, методи діагностики (спостереження, використання опитувальників, анкет, бланків), методи контролю та оцінювання результатів (тести, засоби комп'ютерного оцінювання та ін.);

- підбір і використання психогімнастичних вправ, які дають змогу знімати напругу й підвищувати працездатність студентів, підвищувати рівень емоційного залучення учасників до роботи в команді, розвивати в них комунікативні вміння і навички;

- формування готовності майбутніх МССС вирішувати складні професійні ситуації, моделі яких не використовувалися під час навчання, спонукає викладачів активізувати пізнавальну, самоосвітню, самоорганізаційну діяльність студентів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, оновлення системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи супроводжується використанням сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі медичних коледжів. Значна частина викладацького складу медичних закладів освіти є досвідченими висококваліфікованими фахівцями в галузі медсестринства. Однак, вагогий професійний досвід у медичній сфері не завжди супроводжується готовністю

викладачів медичних коледжів використовувати в педагогічній діяльності освітні технології, що динамічно розвиваються, удосконалюються, оновлюються відповідно до сучасних вимог розвитку всіх сфер суспільства. Відтак, актуалізується проблема розробки методичних рекомендацій для викладачів медичних коледжів, що сприятиме осучасненню системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Методичні рекомендації можуть використовувати викладачі в підготовці сестринського персоналу різних кваліфікаційних рівнів.

Подальші наукові пошуки вбачаємо у створенні навчально-методичного комплексу, який міститиме:

- теоретичне обґрунтування актуальності й сутності технологічних процесів у медичних коледжах;
- опис ефективних педагогічних технологій, які доцільно використовувати в навчанні сестринського персоналу;
- методику проведення занять із використанням активних методів навчання майбутніх фахівців сестринської справи;
- зразки технологічних карт (схем, моделей) проведення занять у медичному коледжі з використанням педагогічних інновацій;
- сукупність ситуативних завдань професійного змісту;
- розробки тренінгових програм, що сприятиме вдосконаленню системи професійної підготовки майбутніх МССС у коледжах.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Варава, О. Б. (2018). Використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи. *Інноваційна педагогіка*, 8, 115-118 (Varava, O. B. (2018). The use of innovative pedagogical technologies in vocational training of future bachelors of nursing. *Innovative pedagogy*, 8, 115-118).
- Козак, Х. І. (2019). *Формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на засадах деонтологічного підходу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Kozak, Kh. I. (2019). *Formation of professional identity of future junior specialists in nursing on the principles of deontological approach* (PhD thesis). Khmelnytskyi).
- Лукашук, І. М. (2015). Організаційно-педагогічні умови забезпечення фахової компетентності майбутніх медичних сестер на основі міжпредметних зв'язків в процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін. *Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, 1 (12), 19-22 (Lukashchuk, I. M. (2015). Organizational and pedagogical conditions for ensuring the professional competence of future nurses on the basis of interdisciplinary links in the process of teaching chemical and biological disciplines. *Collection of scientific works of Kherson National Technical University*, 1 (12), 19-22).
- Маркович, О. В. (2008). *Формування професійних умінь майбутніх медичних сестер хірургічного профілю засобами алгоритмізації* (дис. ... канд. пед. наук:

- 13.00.04). Київ (Markovych, O. V. (2008). *Formation of professional skills of future nurses of surgical profile by means of algorithmization* (PhD thesis). Kyiv).
- Мастеров, Ю. І., Марциненко, В. О. (2011). Інтерактивні технології та їх впровадження в практичне навчання студентів медичного коледжу. *Клінічна та експериментальна патологія, 3 (37), Т. X, 30-33* (Masterov, Yu. I., Martsynenko, V. O. (2011). Interactive technologies and their introduction into practical training of medical college students. *Clinical and experimental pathology, 3 (37), Т. X, 30-33*).
- Melnychuk, I. M. (2020) Peculiarities of creating interactive educational environment in vocational training of future medical specialists. *Medical education, 2, 87-91*.
- Мутигуллина, А. А. (2014). *Имитационные методы обучения в формировании практической компетентности будущей медицинской сестры* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Казань (Mutigullina, A. A. (2014). *Simulation methods of teaching in the formation of practical competence of future nurse* (PhD thesis). Kazan).
- Попович, Н. В. (2017). Упровадження алгоритмізації в медсестринську освіту. *Медсестринство, 4, 19-21* (Popovych, N. V. (2017). Introduction of algorithmization to the nursing education. *Nursing, 4, 19-21*).
- Сабадишин, Р. О., Маркович, О. В., Рижковський, О. В. (2009). Методологія застосування алгоритмів при підготовці майбутньої медичної сестри. *Медсестринство, 2, 18-21* (Sabadashyn, R. O., Markovych, O. V., Ryzhovskiy, O. V. (2009). Methodology of applying algorithms during the training of future nurse. *Nursing, 2, 18-21*).
- Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: Народное образование. (Selevko, H. K. (2005). *Encyclopedia of educational technologies*. Moscow: Narodnoe obrazovanie).

## РЕЗЮМЕ

**Демянчук Михаил.** Методические рекомендации преподавателям медицинских колледжей по обновлению системы подготовки будущих младших специалистов сестринского дела.

*Большой профессиональный опыт в медицинской сфере не всегда сопровождается готовностью преподавателей медицинских колледжей использовать в педагогической деятельности образовательные технологии, которые динамично развиваются, совершенствуются, обновляются в соответствии с современными требованиями развития всех сфер общества. Поэтому актуализируется проблема разработки методических рекомендаций для преподавателей медицинских колледжей, которые будут способствовать осовремениванию системы профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела. Методические рекомендации учитывают принципы активизации обучения студентов. Их могут использовать преподаватели в подготовке сестринского персонала различных квалификационных уровней.*

**Ключевые слова:** методические рекомендации, студенты, медицинские колледжи, преподаватели, будущие младшие специалисты сестринского дела, педагогические технологии.

## SUMMARY

**Demianchuk Mykhailo.** Methodological recommendations for teachers of medical colleges on updating the system of training of future junior specialists in nursing.

*A significant professional experience in medical sphere is not always accompanied by readiness of medical colleges teachers to use educational technologies in pedagogical*

*activities, which dynamically develop, improve, update in accordance with modern requirements for the development of all spheres of society. The purpose of article is to outline the methodological recommendations for teachers of medical colleges for modernizing the system of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges. During the study, the methods of theoretical analysis of scientific literature (thesis studies, publications, encyclopedias, etc.) for substantiating the expediency of using innovative pedagogical technologies and methods in vocational training of future junior specialists in nursing were used. It is recommended for teachers of medical colleges to take into consideration a developmental nature of pedagogical technology, which provides the following: direction to improvement of pedagogical process, to development of personality of future specialist; specification and use of psychogenic factors of individual development; taking into account and applying personal approach in vocational training of competent junior specialists in nursing; using own pedagogical experience and results of modern experimental studies for modernization of educational process in medical colleges, etc.*

*Teachers can use methodological recommendations during the training of nursing staff of different qualification levels. Further scientific researches, aimed at creating educational and methodological complex, will contain: theoretical substantiation of actuality and essence of technological processes in medical colleges; description of effective pedagogical technologies that should be used in training of nursing staff; methods of conducting classes using active methods of training of future specialists in nursing; examples of technological charts (schemes, models) of classes in medical college, using pedagogical innovations; a set of situational tasks of professional content; development of training programs that will help improving the system of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges.*

**Key words:** *methodological recommendations, students, medical colleges, teachers, future junior specialists in nursing, pedagogical technologies.*

**УДК 12:378**

**Сергій Денежніков**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-3289-8399

**Віталій Серга**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3332-2423

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/160-171

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена теоретичному дослідженню умов формування маркетингової діяльності закладу вищої освіти. Особливий акцент у статті спрямовано на принципи стратегічного розвитку маркетингу в освітній сфері. У статті маркетинг закладу вищої освіти розглядається як система діяльності, що дозволяє суб'єкту господарювання оцінювати стан на ринку освітніх послуг, проаналізувати тенденції розвитку та ухвалити обґрунтовані управлінські рішення в подальшій роботі.*

*Ключові слова:* маркетинг, маркетингова діяльність, освітня сфера, заклад вищої освіти, ринок освітніх послуг.

**Постановка проблеми.** Сучасні ринок праці і ринок освітніх послуг перейшли в фазу розвитку, що характеризується переважанням пропозиції над попитом. У цьому контексті очевидною є необхідність упровадження маркетингу всіма ринковими операторами. Відповідно, заклади вищої освіти мають освоїти стратегії, тактики і методи маркетингу, розробити відповідний інструментарій діяльності.

Дослідження показують, що перехід на маркетингову орієнтацію дозволяє освітнім установам покращити результативні показники без залучення значних додаткових ресурсів, створити умови для альтернативного розвитку й тим самим знизити ризик і можливі втрати від невірної стратегії в діяльності. Для ринків праці і освітніх послуг ця проблема є досить актуальною, оскільки вони перейшли в фазу розвитку, що характеризується потребою у висококваліфікованих фахівцях. Тому підвищується необхідність більш широкого впровадження маркетингу всіма інституціями, що надають освітні послуги.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема формування маркетингової культури закладів освіти розглядаються українськими та зарубіжними дослідниками. Ефективність маркетингової діяльності освітніх установ є предметом наукових розвідок О. Кириченко (Кириченко, 2011), О. Полотнянко (Полотнянко, 2019) та О. Факторович (Факторович, 2009). Моделювання та прогнозування маркетингової діяльності закладів вищої освіти розглядаються Т. Макаренко (Макаренко, 2005) та Л. Яременко (Яременко, 2008). Проблема ефективності маркетингової діяльності піднімається в дослідженнях О. Зозулева (Зозулев, 2008) та О. Красовської (Красовська, 2020). Маркетингова діяльність як показник оцінювання діяльності закладу вищої освіти аналізується у працях М. Загірняка (Загірняк, 2007) та Є. Сергієнко (Сергієнко, 2018).

**Мета статті** – виявлення умов формування маркетингової діяльності закладу вищої освіти.

**Методи дослідження.** Теоретичною і методологічною основою дослідження послужили результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених із досліджуваної проблеми, викладені в наукових працях, періодичних виданнях, навчальній та довідниковій літературі. У процесі дослідження застосовувалися такі наукові методи: теоретичний аналіз філософської, педагогічної та методичної літератури; аналіз законодавчих і нормативних актів і документів, освітніх стандартів, кваліфікаційних

характеристик тощо з метою вивчення характеру та змісту маркетингової діяльності закладу вищої освіти; абстрактно-логічний, монографічний, порівняльний, графічний та аналітичний, економіко-математичний, експертний методи і методи системного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнюючи перші наукові напрацювання в цій сфері і зарубіжну практику, можна сформулювати низку принципів стратегічного розвитку маркетингу в освітній сфері:

- включення в систему маркетингу всіх ринкових суб'єктів (їх взаємодія та координація на цій основі);
- налагодження механізму узгодження попиту і пропозиції з максимальною орієнтацією на роботодавця;
- реалізація стратегії і тактики маркетингу з максимальним урахуванням інтересів (професійно-кваліфікаційних, економічних, соціальних) молодих спеціалістів і освітніх систем;
- забезпечення повного інформаційного охоплення всіх сегментів ринку і оперативного зворотного зв'язку між усіма його суб'єктами;
- орієнтація на перспективу в поєднанні з ефективними методами роботи в поточний момент (Красовська, 2020, с. 135).

Виходячи зі сформульованих принципів, маркетинг закладу освіти можна розглядати як систему діяльності, що дозволяє суб'єкту оцінювати стан ринку, тенденції його зміни і ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення в сфері підготовки та працевлаштування фахівців. Тим самим у завдання маркетингу включається не тільки проведення відповідних досліджень, а й доведення їх результатів до суб'єктів ринкових відносин, які можуть на їх основі здійснити економічний вибір, скоригувати свою поведінку тощо. Отже, маркетинг виступає тим базисом, на основі якого приймаються стратегічні і тактичні рішення з метою забезпечення ефективної діяльності суб'єктів на ринку. Використання системи маркетингу дозволяє зменшити ступінь невизначеності під час прийняття управлінських рішень, виявити причини, за якими колишні дії виявилися помилковими, оцінити ситуацію на ринку й дати із достатнім ступенем вірогідності прогноз зміни ринкової кон'юнктури (Макаренко, 2005, с. 48-49).

Результатом маркетингової діяльності на ринку має стати забезпечення гарантій стабільності положення його суб'єктів, причому така ситуація виступає як породження конкурентної взаємодії суб'єктів. Вихідне положення маркетингу полягає в тому, щоб кожен суб'єкт ринкових відносин, з одного боку, міг максимально пристосуватися до ринку, а з іншого – активно впливати на нього, формуючи його у вигідному для себе напрямі. Тим самим

маркетинг виступає як керуюча і керована системи. Стосовно мети нашого дослідження, ця загальна вихідна передумова повинна бути адаптована з урахуванням особливостей даного виду освітнього ринку. Завдання маркетингу на ринку освітніх послуг і праці, безумовно, включає пристосування кожного суб'єкта до ринкової ситуації, здійснення на основі маркетингових досліджень необхідних йому перебудов. Що стосується зворотного зв'язку – вплив на ринок, то можливості самих суб'єктів тут звужені, хоча певною мірою можна говорити і про них. Можливості формувати ринок у вигідному для себе напрямі має далеко не кожен його суб'єкт і далеко не повною мірою. Такі можливості можуть мати великі освітні утворення – університетські комплекси або холдинги. Не слід забувати, що ринки праці і освітніх послуг належать до соціально захищених і в основному регульованих (Сергієнко, 2018, с. 81).

Тому можливості поведінки суб'єктів у певних умовах можуть детермінуватися державою. Отже, домінувальною стороною маркетингу виступає максимальна адаптація його суб'єктів до ринкових умов і ситуацій.

Якщо говорити про маркетингові функції конкретного закладу освіти, то в своїй діяльності він повинен орієнтуватися, перш за все, на збільшення прибутку через підвищення якості продукції, що випускається (підготовки конкурентоспроможних фахівців). Ця мета може бути досягнута тільки в тому випадку, коли в освітньому процесі будуть зведені відповідні за кількістю та особливо за якістю ресурси (Факторович, 2009, с. 82).

Сформована до теперішнього моменту практика роботи закладів вищої освіти дуже далека від маркетингового підходу, оскільки в більшості випадків ця сфера діяльності поки не включилася повністю в систему ринкових відносин.

Маркетингова діяльність закладу освіти повинна починатися з профорієнтації, охоплювати весь процес руху товару, робочої сили, включаючи його мотивацію, професійну підготовку, перепідготовку та першу фазу працевлаштування. При цьому повинен здійснюватися моніторинг на ринку праці та освітніх послуг у галузевому і територіальному аспектах. Стратегічний маркетинг у закладі вищої освіти повинен включати реалізацію заходів за наступними напрямками:

- розробка маркетингової програми закладу вищої освіти і реорганізація його діяльності з орієнтацією на маркетинг;
- формування стійких та взаємовигідних договірних відносин закладів освіти, які готують фахівців різного рівня кваліфікації, за активної участі в процесі підготовки самого підприємства, через залучення

майбутніх фахівців у практику, замовлення на розробку в бакалаврських і магістерських роботах конкретних проблем підприємства. По суті, це явище – одна з форм контрактної системи найму і оплати працівника, що дозволяє в процесі формування робочої сили більш чітко орієнтуватися на бажання й умови її споживача;

- розробка моделі конкурентоспроможного фахівця, адаптованої на конкретні умови діяльності підприємства, що в маркетинговій діяльності дозволяє краще розуміти оціночні критерії та мотивацію, а також перевіряти правильність своїх уявлень і дій у сфері кадрового маркетингу і прогнозувати можливі наслідки і результати (Полотнянко, 2019, с. 132).

Підприємство вже не бажає брати на роботу людину, яка не повною мірою задовольняє його потреби. Моделювання дозволяє уникнути цих помилок під час найму.

Модель конкурентоспроможного фахівця – це взаємопов'язана система розвинених властивостей і якостей, необхідних кваліфікованому працівнику для ефективного виконання професійних функцій в умовах ринкового середовища, що динамічно змінюється.

Цінність моделі конкурентоспроможного фахівця полягає в знаходженні ефективних способів навчання та виховання кадрів, що максимально задовольняють потреби. Практична цінність є основою маркетингової діяльності на ринку праці. Теоретична цінність – знаходження шляхів оптимізації з'єднання виробничих ресурсів і, перш за все, робочої сили з позицій максимізації прибутку підприємства та його стійкої роботи (Зозулев, 2008, с. 58).

До найважливіших принципів побудови моделі конкурентоспроможного фахівця можна віднести принцип адекватності (відповідність соціально-економічних умов підприємства) і принцип динамічності (постійне коригування структурних елементів моделі під час зміни дії зовнішніх і внутрішніх факторів).

Досягнутий і перспективний стан конкурентоспроможності кожного конкретного фахівця залежить від впливу великої сукупності факторів і умов, які можна згрупувати таким чином.

- політичні умови, ступінь економічної та політичної свободи індивіда;
- економічні умови, можливості трудової реалізації і стимули діяльності;
- демографічні умови, статево-вікові характеристики працівника;
- освітні умови, розвиток системи професійної підготовки, досягнутий рівень кваліфікації;



- соціально-психологічні умови, стан розвитку соціальної інфраструктури, психофізіологічні параметри працівників (Яременко, 2008, с. 49).

Усі ці фактори в сукупності визначають характер і зміст праці, які, у свою чергу, і формують якісні параметри працівника та його конкурентоспроможний рівень.

У якості основного інформаційного інструменту системи вдосконалення і розвитку освітніх послуг у педагогічній сфері необхідно розглядати освітній моніторинг, організацію й використання якого слід проводити в такій послідовності.

Перший етап – практична реалізація системи моніторингу в сфері освітнього процесу на основі надання додаткових освітніх послуг поза межами освітніх стандартів. Мета даного етапу – забезпечити підвищення кваліфікації та інтелектуального рівня фахівців і керівних працівників, через поліпшення їх кількісно-якісних параметрів і структурних співвідношень.

Другий етап – трансформація і практична реалізація системи освітнього моніторингу в системі інтеграції вищих і середніх спеціальних закладів регіону та подальший розвиток освітніх послуг у педагогічній сфері. Мета етапу – комплексне забезпечення освітнього сектора освітніми послугами і сприяння створенню ефективної системи кадрового забезпечення системи освіти в цілому.

Третій етап – діагностика кон'юнктури ринків праці та освітніх послуг, а також оцінка кількісно-якісних характеристик трудового потенціалу галузі та рівня конкурентоспроможності працівників у розрізі рівнів управління і професійних груп фахівців. Мета – оперативна адаптація діяльності закладу вищої освіти до динаміки ринкових змін (Кириченко, 2011, с. 36).

Маркетингова складова діяльності особливо актуальна для системи вищої професійної освіти в контексті збільшення експорту освітніх послуг. Протягом останнього десятиліття в науковій літературі активно обговорюється проблема глибокої структурної та якісної невідповідності попиту і пропозиції на кадри фахівців. Так, неухильно зростає кількість випускників «престижних» спеціальностей в умовах переповненості ринку фахівцями цих профілів (менеджмент організації, юриспруденція, економіка, бухгалтерський облік), при тому, що загальний економічний ріст істотно стримується через гострий дефіцит професійних, адаптованих до сучасних умов кадрів.

Не менш істотним є й те, що пропонований на ринку освітній продукт неконкурентний, розмитий його професійний профіль, попит на якість знижений. Тобто в умовах нашої держави ринкові «сигнали» і діючий

соціальний механізм професійного самовизначення молоді поки відтворюють глибокі структурні диспропорції попиту і пропозиції в системі професійної освіти.

Ще одним важливим аспектом маркетингової детермінанти інтернаціоналізації системи вищої професійної освіти є диференціація закладів вищої освіти за їх ринковою привабливістю. Слід зазначити, що відповідна стратифікація спостерігається як на міжнародному, так і на територіально-локалізованих ринках.

Таким чином, маркетингова ситуація в даний час багато в чому дезорієнтує і компоненту попиту, і, що ще істотніше, пропозиції, заганняючи заклади вищої освіти в своєрідну «маркетингову» пастку, слабо стимулюючи справжню трансформацію системи вищої освіти, закладаючи передумови її неконкурентоздатності в довгостроковій перспективі (особливо в зв'язку з проникненням на ринок зарубіжних закладів вищої освіти).

Відповідно до класичної теорії маркетингу, його концепція складається з 4 елементів, так званих чотирьох Р: продукт (product), ціна (price), канали розподілу (place) і просування (promotion). Розглянемо ці складові в межах діяльності закладу вищої освіти.

Отже, перше Р – продукт. Відповідно до теорії ринкової економіки, виділяється категорія товарів і послуг громадського користування, генерація яких забезпечується однією частиною населення (платниками податків), а споживають їх інші (у даному випадку, споживачі освітніх послуг). Таким чином, заклад вищої освіти одночасно є суб'єктом двох ринків: з одного боку, є постачальником освітніх послуг, споживачами яких є студенти, і одночасно представляє результати своєї діяльності на ринку праці, споживачами яких є підприємства і організації різних галузей економіки. Саме подвійність діяльності закладів вищої освіти не дозволяє чітко визначити їх продукт, цільові ринки збуту і групи споживачів.

У найзагальнішому вигляді під продуктом освітньої послуги слід розуміти освітню програму, тобто комплекс освітніх послуг, націлений на зміну освітнього рівня чи професійної підготовки споживача і забезпечений відповідними ресурсами освітньої організації.

Друге Р – ціна. Цей фактор має істотне значення, як для приватних закладів вищої освіти, так і для державних, тому що в них теж проводиться навчання на комерційній основі і пропонуються додаткові до освітньої платні послуги. На формування ціни освітньої послуги, крім витрат, істотно впливає імідж закладу вищої освіти, набір додаткових послуг, наявність унікальних освітніх програм, ставлення до студентів тощо.

Третім Р є канали розподілу. Канали розподілу характеризують собою спосіб надання послуги або продажу продукту. Освітні послуги – це приклад багатоканального розподілу, хоча їх незбереженість і звужує вибір. В освітній сфері основним каналом розподілу, безумовно, є прямі продажі. З цієї точки зору, істотне значення набувають такі характеристики закладу вищої освіти, як місце розташування в місті, стан будівель і споруд, ступінь оснащення аудиторій і лабораторій сучасним обладнанням та ін. Безумовно, ці характеристики не є основними під час вибору закладу вищої освіти, але тим не менше можуть зробити істотний вплив на прийняття рішення на користь того чи іншого закладу вищої освіти при інших рівних умовах.

Нарешті, четверте Р – просування послуги. У даному показнику спостерігається значна кількість форм і методів просування освітніх програм закладу вищої освіти, інформації про надані їм послуги, їх якість, кваліфікації викладачів тощо. У першу чергу джерелом інформації про заклад вищої освіти можуть бути засоби масової інформації. Нарівні з ними, сам заклад вищої освіти може видавати свої брошури, проводити традиційні дні відкритих дверей і презентації в школах. Крім цього, для просування продуктів закладу вищої освіти можуть використовуватися різні ювілеї або пам'ятні дати закладу вищої освіти і його співробітників, зустрічі випускників, установа асоціацій випускників, клубів почесних докторів, проведені закладом вищої освіти конференцій і симпозіумів, що стали популярними в останні роки, дні відкритих дверей тощо.

Однак, унікальна природа освітніх послуг розширюється в управлінні маркетингом закладу вищої освіти з традиційних «4Р» до «7Р», включаючи персонал (співробітники), фізичне оточення (будівлі, аудиторії, обладнання), процес (навчання, залученість і лояльність студентів, моніторинг результатів отримання знань).

Найбільш значущим все ж буде вплив п'ятого Р, оскільки саме наукові кадри і професорсько-викладацький склад відіграють ключову роль у якості надаваних освітніх послуг. Однак, зміст цього фактора не обмежується кваліфікацією і професіоналізмом викладачів в аудиторії. З точки зору маркетингу не менш важлива їх поведінка в позааудиторний час, стиль спілкування зі студентами, їх батьками та іншими групами клієнтів. Не менш важливим аспектом використання персоналу під час реалізації освітніх програм є спеціальна підготовка технічного персоналу (секретарів), що відповідають на телефонні дзвінки, співробітників, оформляють документи і відповідають на питання абітурієнтів під час Дня відкритих дверей тощо (Загірняк, 2007, с. 49).

У закладах вищої освіти, де маркетинг став складовою частиною стратегічного планування, робота будеється таким чином:

- вище керівництво (ректор, проректори) знаходять розуміння і підтримку в лінійних керівників (директорів інститутів, деканів і їх заступників, завідувачів кафедр) з основних цілей і цінностей у виконанні вищої корпоративної мети – місії закладу вищої освіти;

- виважено і відверто проводиться аналіз сильних і слабких сторін основних сил і ресурсів закладу вищої освіти;

- вивчається зовнішнє середовище закладу вищої освіти: політичні, економічні, демографічні, культурні, соціальні, правові чинники і умови;

- аналізу та оцінці піддається найближче оточення, мікросередовище: фінансові та адміністративні ресурси, зусилля адміністративного та викладацького складу, очікування й потреби студентів;

- оцінюється платоспроможність основних цільових сегментів, особливості стратегії інших закладів вищої освіти – конкурентів, їх цінові та рекламні підходи і прийоми (Факторович, 2009, с. 82).

У вишівській практиці вкрай важливі зв'язки з громадськістю – політичні, наукові, культурні, педагогічні, а в ринкових умовах – економічні, ділові. Соціальне партнерство – вимога часу. А ще є такі форми комунікацій, як паблісіті і реклама. Заклад вищої освіти без паблісіті – мертвий дім, заклад вищої освіти без реклами – провалений набір студентів. Різномічна робота ведеться закладами вищої освіти і в напрямку співпраці із засобами масової інформації. Тут складається свій особливий маркетинг, технології якого повинні освоюватися всіма без винятку структурними підрозділами закладу вищої освіти, а не тільки прийомними комісіями, що активно працюють у період здійснення набору студентів. Залишається дивуватися, що в багатьох університетах, академіях та інститутах до теперішнього часу не створені PR-відділи, не налагоджено і не зміцнюються зв'язки з громадськістю. Як показують спостереження, далеко не в усіх закладах вищої освіти, як столичних, так і регіональних, приділяється належна увага внутрішнім PR. А отже, у сучасних закладах вищої освіти функціонують загальновишівські і факультетські/інститутські вчені ради, діють спеціалізовані ради, працюють профспілкові комітети і бюро (співробітників, аспірантів і студентів), все впевненіше заявляють про себе студради, культкомісії, редакції вишівських багатотиражок і локальних радіо- і телестудій тощо.

У сфері вищої професійної освіти попит формується практично на всі класи і типи товарів, пропонованих українськими закладами вищої освіти: освітні та наукові, навчальне обладнання, мистецькі проекти, дистанційні

форми навчання тощо. Формування попиту споживачів на продукти освітньої діяльності, як основні, так і супутні, здійснюється як традиційними (інформація, реклама, паблісіті), так і специфічними формами і методами: дні відкритих дверей, ярмарки студентських місць, показові виступи та творчі звіти художніх колективів, наукові конференції, зустрічі з видатними вченими, виступи команд КВК, флешмоби тощо.

Треба сказати і про стимулювання збуту. З теорії класичного маркетингу відомо: стимулюванню підлягають три категорії суб'єктів ринкових відносин – споживачі, посередники і продавці. В умовах професійної освіти стимули можуть бути адресовані як суб'єктам зовнішнього маркетингового середовища, у першу чергу абітурієнтам, так і суб'єктам середовища внутрішнього. Це пільги при зарахуванні окремих категорій вступників, підвищений розмір стипендії в період навчання, напрям для продовження навчання в закордонних закладах вищої освіти, висування на різного роду конкурси, олімпіади, переведення тих, хто навчається з комерційних місць на бюджетні, нагородження дипломами, грамотами, занесення на Дошку пошани тощо.

По відношенню до професорсько-викладацькому складу застосовуються інші заходи стимулювання: підвищення на посаді, отримання вченого звання або присудження наукового ступеня, нагородження орденами і медалями, присвоєння почесних звань тощо. У якості посередників можуть розглядатися представники загальноосвітніх шкіл та училищ, найбільш активні батьки студентів, спонсори та інвестори, працівники ЗМІ – словом, всі ті, хто активно сприяє здійсненню закладами вищої освіти властивих їм функцій і вирішення поставлених перед ними завдань.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Для грамотного позиціонування закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг необхідно створення відповідної маркетингової інфраструктури, тобто окремого підрозділу, який буде займатися маркетинговим управлінням діяльністю університетів: маркетингові служби, відділи маркетингу і комунікацій, адміністративні і маркетингові підрозділи, відділи по внутрішнім і зовнішнім комунікацій тощо. Для збільшення експорту освітніх послуг, що надаються закладом вищої освіти, крім іншого, необхідним є розвиток маркетингової компоненти інтернаціоналізації закладу вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

Загірняк, М. (2007). Система показників оцінювання діяльності керівників ВНЗ як управлінців вищої школи. *Вища школа*, 5, 45-54 (Zahirniak, M. (2007). The system

of indicators for evaluating the activities of university leaders as managers of higher education. *High school*, 5, 45-54).

- Зозулев, А. В. (2008). *Маркетинговые исследования: теория, методология, статистика*. Москва; Киев: Рыбари: Знання (Zozulev, A. V. (2008). *Marketing research: theory, methodology, statistics*. Moscow; Kiev: Rybari: Znannia).
- Кириченко, О. (2011). Формування системи управління вищим навчальним закладом інноваційного типу. *Вища школа*, 11, 29-38 (Kyrychenko, O. (2011). Formation of the management system of the higher education institution of innovative type. *High school*, 11, 29-38).
- Красовська, О. Ю. (2020). Методи досліджень ефективності маркетингових інструментів. *Економіка та держава*, 5, 133-136 (Krasovska, O. Yu. (2020). Research methods for the effectiveness of marketing tools. *Economy and state*, 5, 133-136).
- Макаренко, Т. І. (2005). *Моделювання та прогнозування у маркетингу*. Київ: Центр навч. літ. (Makarenko, T. I. (2005). *Modeling and forecasting in marketing*. Kyiv: Center of Education. lit.).
- Полотнянко, О. І. (2019). Управлінський потенціал сучасної системи маркетингу. *Маркетинг: виклики та рішення: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Одеса: ОНЕУ, (сс. 131-133) (Polotnianko, O. I. (2019). Management potential of a modern marketing system. *Marketing: challenges and decisions: materials of the I All-Ukrainian scientific-practical conference*, (pp. 131-133)).
- Сергієнко, Є. (2018). Сміслові аспекти управління сучасним університетом. *Вища освіта України*, 3, 78-83 (Serhiienko, E. (2018). Semantic aspects of modern university management. *Higher education in Ukraine*, 3, 78-83).
- Факторович, А. (2009). Управление качеством образовательного процесса в современном вузе. *Педагогика*, 3, 80-83 (Faktorovych, A. (2009). Quality management of the educational process in a modern university. *Pedagogy*, 3, 80-83).
- Яременко, Л. (2008). Організаційно-економічний механізм управління вищою освітою. *Рідна школа*, 10, 49-50 (Yaremenko, L. (2008). Organizational and economic mechanism of higher education management. *Native school*, 10, 49-50).

### РЕЗЮМЕ

**Денежников Сергей, Серга Виталий.** Условия формирования маркетинговой деятельности учреждения высшего образования.

*Статья посвящена теоретическому исследованию условий формирования маркетинговой деятельности учреждения высшего образования. Особый акцент в статье направлен на принципы стратегического развития маркетинга в образовательной сфере. В статье маркетинг учреждения высшего образования рассматривается как система деятельности, которая позволяет субъекту хозяйствования оценивать состояние на рынке образовательных услуг, анализировать тенденции развития и принимать обоснованные управленческие решения в дальнейшей работе.*

**Ключевые слова:** маркетинг, маркетинговая деятельность, образовательная сфера, учреждение высшего образования, рынок образовательных услуг.

### SUMMARY

**Dieniezhnikov Serhii, Serga Vitalii.** Conditions of formation of marketing activities of a higher education institution.

*The article is devoted to the theoretical research of the conditions of formation of marketing activity of the institution of higher education. The special emphasis in the article is directed to the principles of strategic development of marketing in the educational sphere.*

*The article considers marketing of a higher education institution as a system of activities that allows the business entity to assess the state of the market of educational services, analyze development trends and make informed management decisions in future work.*

*Based on the formulated principles, marketing of an education institution can be considered as a system of activities that allows the subject to assess the market, trends and change to make informed management decisions in the field of training and employment. Thus, the task of marketing includes not only the conduct of relevant research, but also bringing its results to the subjects of market relations, who can make economic choices based on them, adjust their behavior and so on. Thus, marketing is the basis on which strategic and tactical decisions are made in order to ensure the effective operation of market participants. The use of marketing system allows to reduce the degree of uncertainty in managerial decisions, identify the reasons why past actions were wrong, assess the market situation and give a sufficient degree of probability to predict changes in market conditions.*

*In order to properly position a higher education institution in the market of educational services, it is necessary to create an appropriate marketing infrastructure, i.e. a separate unit that will deal with marketing management of universities: marketing services, marketing and communications departments, administrative and marketing departments, internal and external communications departments. To increase the export of educational services provided by higher education institutions, among other things, it is necessary to develop the marketing component of the internationalization of higher education institutions.*

**Key words:** *marketing, marketing activity, educational sphere, institution of higher education, market of educational services.*

**УДК 378.046-373**

**Таміла Джаман**

Рівненський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0003-2257-0875

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/171-180

## **ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

*Статтю присвячено актуальній педагогічній проблемі – діагностиці готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. На основі теоретичного аналізу й узагальнення даних експериментальних досліджень, власного педагогічного досвіду виявлено, що готовність ечителя до роботи в умовах інклюзивного навчання – це єдність чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та комунікативного. Визначені компоненти реалізуються за допомогою мотиваційно-аксіологічного, пізнавально-процесуального, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-комунікативного критеріїв, до кожного з яких дібрано однакову кількість показників для оптимізації процесу діагностики. Відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: високий, достатній, середній, низький.*

***Ключові слова:** діагностика, готовність учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, компоненти, критерії, показники та рівні вияву критеріїв.*

**Постановка проблеми.** Реалізація державної політики в царині інклюзії передбачає підготовку компетентних учителів, здатних усвідомити нові способи організації освітнього простору, опанувати сучасні технології й методики навчання дітей в інклюзивних класах. Система неперервної підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання має комплексно охоплювати всі складники організації освітнього процесу на всіх етапах її впровадження, тому вважаємо, що діагностика має велике значення, оскільки саме вона дає змогу з'ясувати стан функціонування педагогічної системи для створення належних умов ефективного управління освітнім процесом. Водночас педагогічні дослідження констатують наявність суперечностей між соціальним замовленням суспільства на розвиток інклюзивної освіти та недостатністю професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, відсутністю розробленого діагностичного інструментарію для проведення експериментальних досліджень.

**Аналіз актуальних досліджень** із проблеми охоплював такі напрями: готовність учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, її компонентна структура (С. Альохіна, Г. Алексеєва, О. Безпалько, В. Бондар, І. Демченко, О. Мартинчук, І. Оралканова, Т. Соловей, В. Хитрюк, Г. Цехмістрова, М. Чайковський, З. Шевців, Ю. Шуміловська та ін. ); сутність ключових понять «діагностика», «моніторинг», «компоненти», «критерії», «показники» та «рівні готовності вчителів» і особливості їх застосування в експериментальних дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті (Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Н. Бодруг, В. Вербець, А. Денисенко, К. Інгекамп, О. Красовська, А. Киверялг, М. Левшин, В. Луговий, С. Мартиненко, В. Ортинський, І. Підласий, В. Сластьонін). Узагальнення результатів теоретичного аналізу, синтез даних експериментальних досліджень доводять зацікавленість українських педагогів проблемами діагностики й створенням методики проведення оцінювання освітніх результатів, неузгодженість і суперечливість поглядів на структурно-змістове наповнення ключових понять, що передбачає необхідність нових теоретико-експериментальних досліджень.

Використані **методи** обумовлені специфікою досліджуваного питання: аналіз і узагальнення теоретико-методологічної та науково-педагогічної літератури з використанням елементів порівняльного й



системного аналізу з метою зіставлення різних поглядів на проблему; провідним на цьому етапі дослідження був описовий метод.

**Мета статті** полягає в дослідженні проблеми діагностики готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічних експериментальних дослідженнях одночасно функціонують терміни «діагностика» та «моніторинг», які часто вживаються як синонімічні. Терміносполука «педагогічна діагностика» увійшла в освітню теорію і практику в кінці 60-х років минулого століття з психології. Одним із перших визначив сутність цього явища К. Інгекамп, який зазначав, що педагогічна діагностика спрямована на виконання триєдиного завдання: оптимізацію процесу індивідуального навчання; забезпечення правильного визначення його результатів; зведення до мінімуму помилок ... у виборі спеціалізації навчання (Інгекамп, 1991, с. 8). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує велика кількість визначень педагогічної діагностики, які по-різному її інтерпретують, акцентуючи увагу на певних аспектах цього поняття. А. Маркова визначає це поняття як сукупність прийомів контролю, перевірки й оцінювання, що спрямовані на розв'язання завдань оптимізації навчального процесу диференціації учнів, а також удосконалення освітніх програм і методів педагогічного впливу (Маркова, 1993, с. 203). У цьому визначенні діагностика характеризується через поняття контролю, перевірки й оцінювання, ми вважаємо це правильним, оскільки контроль є провідним видом педагогічної діяльності, перевірка є засобом контролю, а оцінка – кількісне фіксування результатів навчально-виховного процесу.

Термін «моніторинг» є ширшим за своїм змістом і розуміється в педагогіці як система неперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, а також прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку. Учені наголошують, що діагностично моніторинг охоплює технологію відстеження ефективності розвитку педагогічної системи (Чайковський, 2012, с. 15-21).

Узагальнення результатів аналізу літератури з проблеми моніторингу якості освіти у ЗВО дозволив дійти висновку, що діагностика ефективності неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища – це довготривалий процес, що має на меті створення інформаційної системи з даними про стан, перебіг та результати цього процесу за допомогою методів діагностики відповідно до

визначених критеріїв та показників. З огляду на це, ми погоджуємося з думкою А. Бекирової, що діагностичний апарат має бути зручним, забезпечувати отримання об'єктивних даних, якісно характеризувати досліджуване педагогічне явище, бути адекватним, валідним, дозволяти отримати кількісні параметри щодо сформованості кожного з компонентів і показників певного явища, зокрема неперервної підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ознайомлення з науковими розвідками Г. Алексеєвої, С. Альохіної, І. Демченко, О. Мартинчук, М. Чайковського, дисертаціями І. Оралканової, В. Хитрюк, Ю. Шуміловської, монографією Ю. Бойчук, О. Бородіна та О. Микитюк з проблеми компонентного складу готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти свідчить про розбіжності в структурі та змістовому наповненні цього складного поняття. У працях С. Альохіної та І. Оралканової у структурі готовності педагогів виокремлено два компоненти – психологічний і професійний (Алехина, 2012, с. 126-138). І хоча кожен компонент, у свою чергу, охоплює цілу низку ознак, вважаємо, що двокомпонентна структура готовності вчителів до професійної діяльності не відображає сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки.

Більш ґрунтовною є, на наш погляд, структура готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання, розроблена Ю. Шуміловською, яка виокремлює 4 компоненти: *мотиваційний* – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання й виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей із особливостями психофізичного розвитку; *когнітивний* – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб із обмеженими можливостями здоров'я й особливості побудови освітнього процесу, у якому вони беруть участь, знання з питань попередження кризових, екстремальних ситуацій та формування сприятливого психологічного клімату життя суб'єктів педагогічного процесу; *креативний*, що відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей із особливостями психофізичного розвитку, ураховуючи їхні спроможності; *діяльнісний*, який складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами й передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетенцій (Шуміловская,

2011, с. 69-72). Такий підхід є загалом прийнятним, хоча, на наш погляд, він не відображає значення рефлексії та комунікативного навантаження вчителя, який працює в умовах інклюзивного навчання. Зовсім інший підхід до розгляду структури готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти знаходимо в посібнику І. Демченко, яка акцентує увагу на необхідності виокремлення місіонерського компоненту, тобто наявності покликання до обраного фаху; компетентнісного, під яким учений розуміє високий рівень здатності виконувати функції професійної діяльності; саморегулятивного – володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-педагогічній діяльності (Демченко, 2014, с.9). Отже, більшість дослідників структуру поняття «інклюзивна готовність» чи «готовність учителя до роботи в умовах інклюзивного навчання» визначають на підставі мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної сфер особистості вчителя. В окремих роботах в ІГП структурують комунікативний складник, який, на наш погляд, є важливим для роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Для проведення моніторингу процесу неперервної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання потрібно чітко розмежувати ті ключові поняття, які піддаються діагностиці. Аналіз і синтез наукових розвідок із проблеми дослідження свідчить, що сутність основних понять у царині педагогічної діагностики переважно з'ясована, у більшості наукових розвідок для визначення ефективності досліджуваного поняття послуговуються термінами «компонент», «критерій», «показник». Саме вони, на думку вчених, забезпечують педагогічну діагностику – процес отримання достовірної інформації про стан і розвиток педагогічного об'єкта.

Отже, поняття *компонент* розглядається в тлумачних і педагогічних словниках як складова частина чого-небудь, складник (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2004, с. 446). *Критерій* – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2004, с. 465). С. Гончаренко та С. Савченко зазначають, що для педагогічної науки дуже важливим є питання критеріїв, якими можна керуватися в процесі оцінювання педагогічних процесів і явищ. На думку дослідників, проблеми діагностики, критерій є ознакою, за якою класифікуються, оцінюються явища, дії або діяльність, тобто саме критерії можна вважати маркером, що дає змогу об'єктивно оцінити динаміку й результативність експериментального дослідження (Маркова, 1993). У

педагогіці визначено загальні вимоги до критеріїв (В. Беспалько, С. Вітвицька, А. Киверялг, І. Підласий та ін.): вони мають відображати складники досліджуваного явища й бути об'єктивними; відбивати особливості того явища, яке буде оцінюватися; бути однорівневими (жоден критерій не може бути складником іншого); бути адекватним явищу, яке вимірюється, саме за критеріями встановлюються зв'язки між усіма компонентами системи неперервної освіти вчителів до роботи в інклюзивному середовищі; вони мають чітко визначатися та бути придатними для вимірювання традиційними оцінювальними засобами, критерії мають розкриватися через низку показників, за якими можна визначити більшу чи меншу міру вираження цього критерію; мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники мають виступати в єдності з кількісними та доповнювати один тощо. Отже, критерії є загальним поняттям, особливості якого конкретизуються в показниках, які характеризують певний прояв чогось і підлягають діагностичному вимірюванню. Серед показників учені вирізняють якісні (наявність або відсутність певної властивості) та кількісні (міра вираженості властивості) (Чайковський, 2012, с. 15-21). Розглянемо аналізовані поняття детальніше, урахувавши особливості нашого дослідження.

У процесі визначення критеріїв та показників ми керувалися основними положеннями, розробленими В. Беспалько, А. Денисенко, К. Інгенкампом, І. Ісаєвим, Н. Кузьміною, А. Марковою, І. Підласим, Н. Тализіною, Г. Цехмістровою, Н. Фоменко щодо формування критеріального апарату наукового дослідження та специфікою досліджуваного явища.

Ґрунтуючись на теоретичному аналізі й узагальненні даних наукових досліджень, ми вважаємо, що неперервна підготовка до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі – це єдність чотирьох компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексійного та комунікативного*. Стисло охарактеризуємо кожний із них.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент пов'язаний із усвідомленням ціннісних аспектів педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання, її професійної значущості, розумінням важливості загальнопедагогічних та специфічних для інклюзії знань, умінь, навичок, набуття досвіду діяльності, позитивного емоційного ставлення до навчально-пошукової діяльності, саморозвитку й самовдосконалення. Цей компонент є основою усвідомлення студентами та вчителями особистої й суспільної значущості роботи в інклюзивному закладі освіти; переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, ціннісного ставлення до професії вчителя, можливості допомагати дітям із особливими освітніми потребами.

*Когнітивно-діяльнісний* компонент передбачає наявність необхідного обсягу теоретичних знань у царині інклюзивної педагогіки, фахових предметів, навчально-виховної роботи, здатність до аналітичної діяльності, креативність мислення тощо. Крім того, урахуваючи неперервність підготовки, важливим вважаємо знання про способи пошуку, обробки й використання самостійно знайденої інформації про види, методи пошукової діяльності. Діяльнісна частина компоненту має на меті також застосування здобутих різними способами знань та вмінь на практиці, у процесі створення інклюзивного навчально-виховного простору, побудови індивідуальної траєкторії розвитку та збагачення когнітивного досвіду.

*Особистісно-рефлексивний* компонент безпосередньо спрямований на рефлексію, самооцінку власного рівня готовності до вирішення професійних завдань в інклюзивній освіті, прагнення до подальшого вдосконалення педагогічних умінь, самостійного пошуку інформації для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. У системі інклюзивної освіти рефлексія тлумачиться як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціум закладу загальної середньої освіти й передбачає аналіз стану реалізації ідей у процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзивного навчання, адекватне оцінювання результатів власної освітньої діяльності, здатність знаходити й долати помилки, потреба в професійному та особистісному зростанні й підвищенні рівня інклюзивної компетентності. Особистісний складник компоненту сприяє формуванню значущих якостей студентів і вчителів, які характеризують ставлення до роботи, людей, колег, дітей, які дозволяють вибудовувати поведінку в інклюзивному класі, серед яких гуманність, комунікабельність, справедливість, емпатія, доброзичливість, креативність тощо. Учитель має критично ставитися до власної поведінки, об'єктивно аналізувати отримані результати, формулювати мету подальшої роботи над самовдосконаленням.

*Комунікативний* компонент неперервної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання характеризує, на думку науковців, особливості взаємодії вчителя і учня в процесі досягнення дидактичної мети. У першу чергу, це розуміння комунікативної взаємодії як такої, що передбачає взаємозв'язок культурних настанов, норм і цінностей педагогічного дискурсу, мети комунікації, мотивів і намірів, особистісних якостей комунікантів, ситуативних чинників педагогічного спілкування. Міжособистісна комунікація в педагогічному середовищі розглядається

вченими як безпосередня суб'єкт-суб'єктна комунікативна взаємодія двох осіб (адресанта й адресата) з метою встановлення контакту, взаємного пізнання, обміну досвідом, взаємовпливу один на одного, організації спільної діяльності, об'єктом якої виступає вербальне повідомлення (Бацевич, 2004). Провідними формами реалізації міжособистісної комунікації визначено монолог, діалог і полілог.

Отже, загальний рівень готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання залежить від ступеня сформованості кожного зі схарактеризованих її компонентів. Тому в освітньому процесі на педагогічних факультетах слід використовувати такі технології, методи, засоби навчання, які забезпечать оптимальні умови для формування всіх компонентів професійної підготовки, забезпечення впливу на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, рефлексивну й комунікативну сфери діяльності студентів та вчителів.

На основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень та особливостей компонентного складу неперервної підготовки вчителів початкової школи для освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання визначено такі критерії: *мотиваційно-аксіологічний* – для діагностики мотиваційно-ціннісного компоненту НП учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі; *пізнавально-процесуальний* – для визначення рівня фахових знань і здатності застосовувати їх у практичній діяльності, наявність досвіду в межах когнітивно-діяльнісного компоненту; *рефлексивно-оцінний* – для діагностики особистісно-рефлексивного компоненту готовності до роботи в умовах інклюзивного навчання та *діяльнісно-комунікативний* – для моніторингу рівня сформованості комунікативної компетентності вчителів початкової школи в межах комунікативного компоненту.

До кожного критерію ми визначили однакову кількість показників для оптимізації процесу діагностики.

За допомогою оптимальних способів контролю відповідно до критеріїв виділено такі рівні підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання: *високий, достатній, середній, низький (елементарний)*, що визначаються не лише за ступенем сформованості критеріїв і показників їх вияву в навчальній діяльності, а й з урахуванням неперервності, поетапності процесу, поступового ускладнення, розширення та варіювання сфер діяльності, підвищення складності вирішуваних навчальних завдань у професійному контексті.

**Висновки.** Отже, виокремлені компоненти готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, що корелюють із критеріями та показниками, рівні їх вияву не лише забезпечують цілісне бачення системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання, але сприяють переходу до конкретного плану дій щодо здійснення моніторингу ефективності системи, надають можливість активного втручання в підготовку вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища з метою її корекції.

**Перспективою подальших наукових розвідок** вважаємо подальше дослідження й створення комплексу методів для діагностики та моніторингу ефективності процесу неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, розроблення навчально-методичного супроводу та виокремлення організаційно-педагогічних умов і адекватних їм форм, засобів, методів і прийомів навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Алехина, С. В. (2012). *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса*. Москва: ФОРУМ (Alekhina, S. V. (2012). *The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process*. Moscow: FORUM).
- Бацевич, Ф. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Видавничий центр «Академія» (Batsevnych, F. (2004). *Fundamentals of communicative linguistics*. Kyiv: Academy Publishing Center).
- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2004). Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language* (2004). Irpen: WTF "Perun").
- Вербець, В. (2016). Діагностика якості освіти у вищих навчальних закладах: пошуки, проблеми та перспективи. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*, 7, 256-263 (Verbets, V. (2016). Diagnosis of the quality of education in higher education institutions: searches, problems and prospects. *Youth policy: problems and prospects*, 7, 256-263).
- Демченко, І. І. (2014). *Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика*. Умань: Видавець «Сочинський М.М.» (Demchenko, I. I. (2014). *Readiness of primary school teachers to work in inclusive education: structure and diagnosis*. Training manual. Uman: Publisher "Sochinsky M.M.").
- Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogy).
- Сластенин, В. А. (1991). *Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности*. Москва: МГПИ (Slastenin, V. A. (1991). *Diagnostics of the professional suitability of young people for teaching*. Moscow: MSPI).
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение (Markova, A. K. (1993). *Psychology of teacher's work*. Moscow: Enlightenment).
- Чайковський, М. (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 15-21 (Tchaikovskiy, M. (2012). Inclusive competence as a component of professional competence of subjects of educational process. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2, 15-21).

Шумиловская, Ю. В. (2011). *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования* (дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08). Шуя (Shumilovskaia, Yu. V. (2011). *Preparing a future teacher to work with students in an inclusive education* (PhD thesis). Shuia).

### РЕЗЮМЕ

**Джаман Тамила.** Диагностика готовности учителей начальной школы к образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

*Статья посвящена актуальной педагогической проблеме – диагностике готовности учителей начальной школы к образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения. На основе теоретического анализа и обобщения данных экспериментальных исследований, собственного педагогического опыта выявлено, что готовность учителя к работе в условиях инклюзивного обучения – это единство четырех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, личностно-рефлексивного и коммуникативного. Определены компоненты реализуются с помощью мотивационно-аксиологического, познавательно-процессуального, рефлексивно-оценочного, деятельностно-коммуникативного критериев, к каждому из которых подобраны одинаковое количество показателей для оптимизации процесса диагностики. В соответствии с критериями выделены следующие уровни подготовки учителей для образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения: высокий, достаточный, средний, низкий.*

**Ключевые слова:** диагностика, готовность учителей к работе в условиях инклюзивного обучения, компоненты, критерии, показатели и уровни проявления критериев.

### SUMMARY

**Dzhaman Tamila.** Diagnostics of the primary school teacher's readiness to the educational activity in the inclusive education conditions.

*Scientific research is dedicated to the relevant pedagogical problem – diagnostics of primary school teachers' readiness to educational activity in the conditions of inclusive education. The problem is considered as existence of contradictions between social order on preparation of competent teacher, able to organize coeducation of children with the special educational needs and children with normal development as well as in the non-compliance with the requirements of the level of readiness of primary school teachers and insufficient educational-methodological and diagnostic provision of this process. The goal of the article is considered as exploration of the problem of diagnostics of the readiness of primary school teacher's to educational activity in the conditions of inclusive education. Stages of teachers' readiness are considered not only by degree of readiness components, criteria and indicators of its appearance in professional activity, but also with taking into account the continuity and phasing of the process, gradual complication, expansion of spheres of activity, increasing the complexity of educational tasks in the professional context. On the basis of theoretical analysis and data generalization of experimental studies of my own pedagogical experience it has been found that teacher's readiness to work in the inclusive education conditions is the unity of four components: motivational-value, cognitive activity, personal-reflexive and communicative. These components are realized by the motivational, axiological, cognitive-procedural, reflexive-evaluative and communicative criteria. The same number of indicators were selected for each component to optimize the process of diagnostics. According to the criteria, such stages of teachers' training for educational activity in the inclusive education conditions were separated: height, intermediate, middle and low.*

**Key words:** diagnostics, teacher's readiness to work in the conditions of inclusive education, components, criteria, indicators and levels of criteria expression.



УДК [37.091.39:62]:378.4

Наталія Доценко

Миколаївський національний

аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-1050-8193

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/181-190

## МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ГРАФІЧНО-ЦИФРОВИХ ОНЛАЙН ЗАСОБІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

*У статті розглянута методика використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін. Під час дослідження використовувалися емпіричні наукові методи. Визначено особливості вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища. Представлено приклад використання програми для створення інтерактивного плакату чи інструкції на прикладі створення пояснення до практичної роботи з дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій». Представлено шлях до поєднання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів та інформаційно-освітнього середовища. Розглянуто функції для створення інтерактивного плакату чи інструкції до практичних робіт із загальнотехнічних дисциплін. Упровадження такого контенту під час вивчення загальнотехнічних дисциплін розширить інтенсивність сприйняття практичного завдання, логічну побудову етапів його виконання та підвищить зацікавленість майбутніх інженерів у процесі навчання.*

**Ключові слова:** загальнотехнічні дисципліни, інженерна освіта, інтерактивні графічно-цифрові онлайн засоби, інформаційно-освітнє середовище, практичні заняття.

**Постановка проблеми.** Характер діяльності сучасного фахівця під час вирішення професійних завдань вимагає високого рівня фахової підготовки. Вивчення загальнотехнічних дисциплін є значним блоком у підготовці фахівців технічних закладів вищої освіти. Загальнотехнічні дисципліни сприяють розвитку базових та фахових професійних компетентностей майбутнього фахівця, допомагають йому глибше розуміти застосування законів природознавства в техніці і технології виробництва. Але розвитку набуває інформатизація навчання, технології дистанційного та змішаного навчання вимагають належного рівня підготовки освітнього контенту. Виникає потреба в удосконаленні методик інтерактивного практичного навчання під час підготовки фахівців у сучасних технічних закладах вищої освіти. Так, питання щодо розробки методики використання інтерактивних цифрових графічних онлайн-засобів

під час викладання загальнотехнічних дисциплін на практичних заняттях набуває актуальності в теперішніх умовах навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Використання інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти досліджували І. Бацуровська (Бацуровська, 2015); В. Олійник, О. Самойленко та ін. (Олійник та ін., 2019), О. Богучарова та ін. (Богучарова та ін., 2010). Досліджували проблему вивчення загальнотехнічних дисциплін в інженерній освіті вчені Г. Селевко (Селевко, 2004), В. Гагрін (Гагрін, 2017), А. Коляда (Коляда, 2013), М. Корець (Корець, 2019) та ін. С. Ящук (Ящук, 2015) відзначає безпосередній зв'язок методики викладання загальнотехнічних дисциплін з іншими навчальними дисциплінами під час підготовки здобувачів вищої освіти. Зважаючи на особливості організації освітнього процесу в закладах вищої інженерної освіти, колектив авторів (Девін та Ткачук, 2018; 2015; Девін та ін., 2018) досліджували використання спеціальних інженерних програм під час вивчення загальнотехнічних дисциплін. Але питання щодо використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін на практичних заняттях розглянуто недостатньо й потребує уваги.

У даному дослідженні порушено питання методики використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища. Надані рекомендації щодо створення інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін в умовах інформаційно-освітнього середовища на прикладі дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій».

**Мета статті** – представлення методики використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін на практичних заняттях.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити завдання:

- підбір завдань для практичних занять із загальнотехнічної дисципліни;
- проектування структурних елементів до інтерактивних графічно-цифрових завдань;
- розробка інтерактивних завдань за допомогою графічно-цифрових онлайн-засобів;
- інтеграція інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів у навчальне середовище.

Під час дослідження використовувалися емпіричні **наукові методи**, а саме: спостереження, співбесіди, вивчення продуктів діяльності (графічно-цифрових онлайн-засобів), узагальнення педагогічного досвіду з приводу використання графічно-цифрових онлайн-засобів під час проведення практичних занять із загальнотехнічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Спеціальні програми в контексті вивчення загальнотехнічних дисциплін (зокрема, програма MDSolids для розрахунку об'єктів у курсі механіки матеріалів і конструкцій) пропонують здобувачам вищої освіти чисельні, описові та візуальні результати, які ілюструють і пояснюють багато типів проблем у механіці твердих тіл. Графічний інтерфейс, візуалізація різних вхідних значень анімації допомагають структурному аналізу й візуалізації результатів. Такі програми є цінним доповненням до традиційних лекцій, лабораторних і практичних занять, щоб допомогти здобувачам вищої освіти оволодіти знаннями, розумінням, аналізом і синтезом на всіх рівнях освітнього процесу. Уже на ранньому етапі вивчення загальнотехнічних дисциплін здобувачі вищої освіти знайомляться з основними правилами процесу автоматизації інженерного аналізу, для них стає очевидним, що, не володіючи тими інженерними поняттями, з якими знайомить дисципліна «Механіка матеріалів і конструкцій», а також сучасними комп'ютерними технологіями, неможливо стати грамотним інженером (Девін та Ткачук, 2018, с. 78).

Загальнотехнічні дисципліни покликані виконувати кілька основних функцій: сприяти політехнізації навчання; забезпечувати глибше розуміння спеціальних дисциплін; допомагати студентам глибше розуміти закони природознавства в їх застосуванні в техніці і технології виробництва; робити внесок у формування технічного світогляду, розвиваючи у свідомості студентів природничо-наукову і технічну картини світу як складові наукового світогляду; розвивати технічне мислення (Корець, 2019, с. 97).

Колектив авторів (Бабенко та ін., 2018) створив посібник для вивчення механіки матеріалів і конструкцій в умовах інформаційно-освітнього середовища, у якому за допомогою QR кодів представлені практичні завдання, які розміщені в інформаційно-освітньому середовищі MOODLE. У процесі формування практичних завдань використовувалися: мультимедійні презентації до практичних робіт, електронні тестові навчальні тренажери, онлайн лабораторні роботи з мультимедійним супроводом, інтерактивні лекції з аудіовізуальним супроводом, онлайн глосарій тощо. У нашому дослідженні це стає підґрунтям для досліджуваної методики вивчення загальнотехнічних дисциплін.

На основі створеного підручника, який закладено в основу вивчення теоретичного матеріалу та виконання практичних, лабораторних та самостійних робіт із дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій», було створено комплекс інтерактивних графічно-цифрових онлайн-засобів.

За допомогою графічно-цифрових онлайн-засобів Thinglink створюються інтерактивні дидактичні одиниці, наприклад, інтерактивний плакат (вирішує питання наочності представлення матеріалу), інтерактивна таблиця (коли необхідно узагальнити, проаналізувати великий пласт навчального матеріалу, інтерактивна опорна схема тощо, здатні підвищити якість засвоювання навчального контенту та набуття практичних навичок (*Дидактор: педагогическая практика, 2018*).

Розглянемо можливості інтерактивного графічно-цифрового засобу на прикладі вивчення дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій» у контексті теми «Визначення центру ваги конструкції» в процесі виконання практичних робіт. Для створення такого інтерактивного практичного завдання потрібно в систему завантажити цифровий плакат, який містить графічне зображення. На зображенні обираються місця, у яких за допомогою значка «+» можна збільшувати частини зображення й виявити методикку побудови центрів ваги простих фігур. Далі на плакаті обираються точки, на яких розміщена інформація щодо виконання практичної роботи та вихідних даних (рис. 1). Вводяться задані параметри, числові дані та ключові завдання, які необхідно виконати.

Головне завдання логічно включає в себе кілька підзадач, які потрібно пронумерувати, оскільки всі кроки виконання завдання нумеруються й додається пояснення до виконання кожного етапу (рис. 2). У процесі виконання такого практичного завдання за рахунок інтерактивного графічно-цифрового онлайн засобу під час вивчення загальнотехнічних дисциплін, здобувачі вищої освіти мають можливість набувати логічно-послідовні знання, розумітися на ключових аспектах-підзадачах, які приводять до вирішення основного практичного завдання. Поетапність розрахунків супроводжується графічними елементами, що надає можливість візуального опанування завдання.

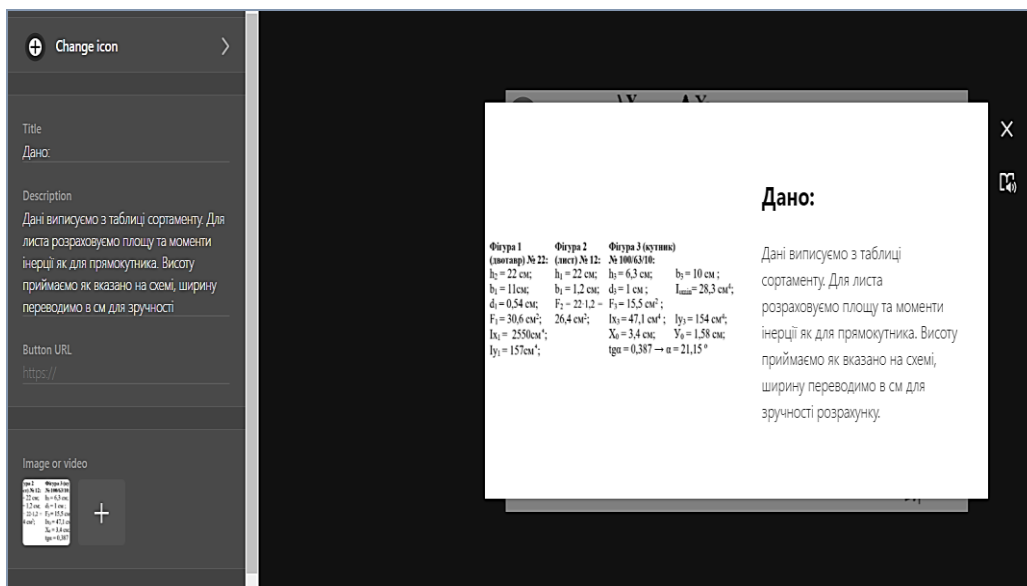


Рис.1. Формування вихідних даних для практичного завдання на інтерактивному графічно-цифровому плакаті

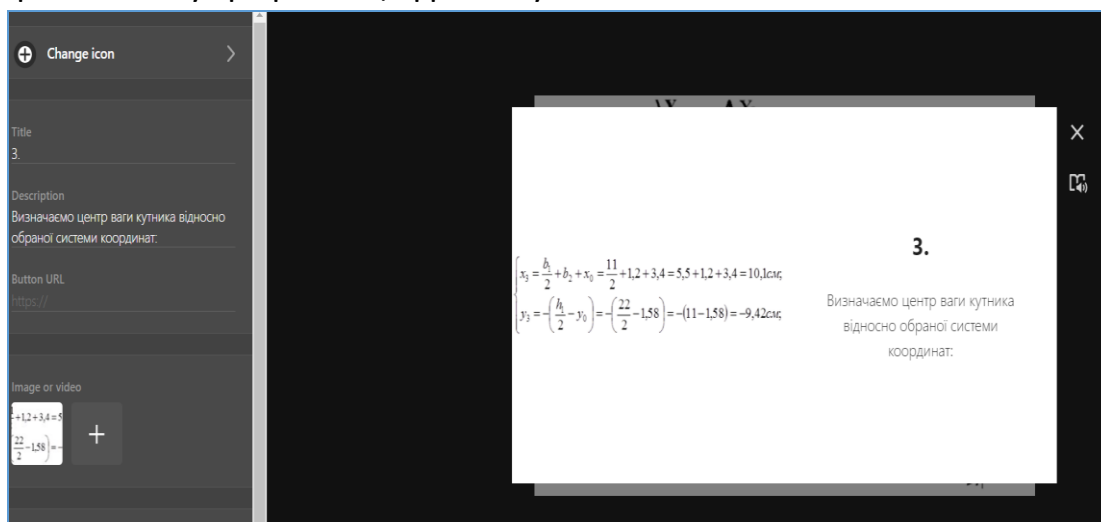


Рис. 2. Опис етапів виконання задачі на інтерактивному плакаті (розрахунок центру ваги фігури)

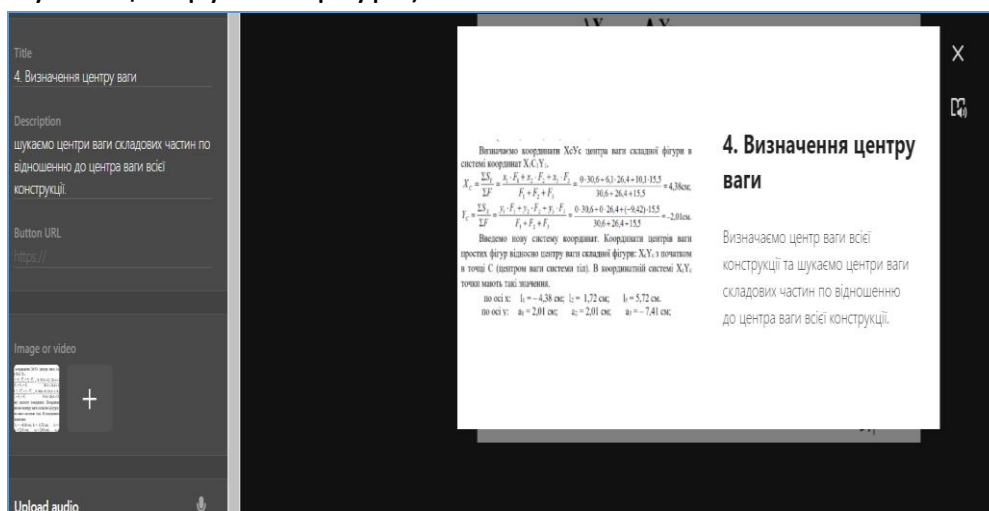


Рис. 3. Опис етапів виконання задачі на інтерактивному плакаті (розрахунок центру ваги всієї конструкції).

Після того, як інтерактивне графічно-цифрове завдання створене, його можна впроваджувати в освітній процес. Упровадження може бути здійснено за рахунок коду впровадження в навчальне середовище, у якості посилання або QR-коду. Створення коду впровадження та розміщення в умовах навчального середовища представлено на рис. 4, 5. В умовах навчального середовища обирається елемент (лекція, завдання тощо), вставляється посилання на код впровадження та після виконання лекції здобувачам вищої освіти можна задати контрольні питання.

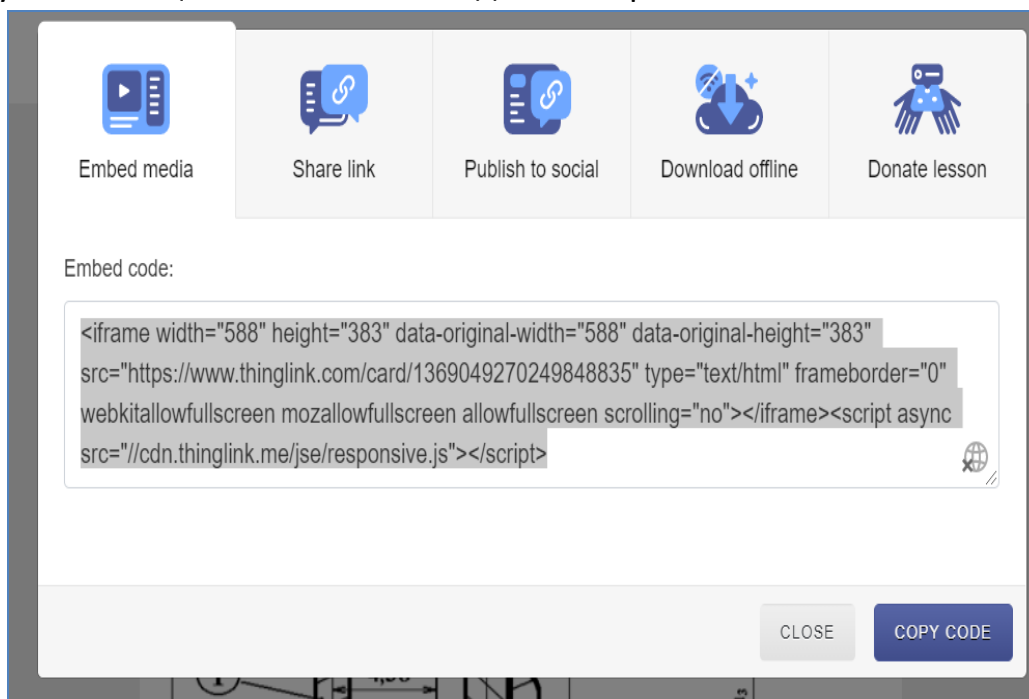


Рис. 4. Створення коду впровадження для розміщення в умовах навчального середовища та його впровадження

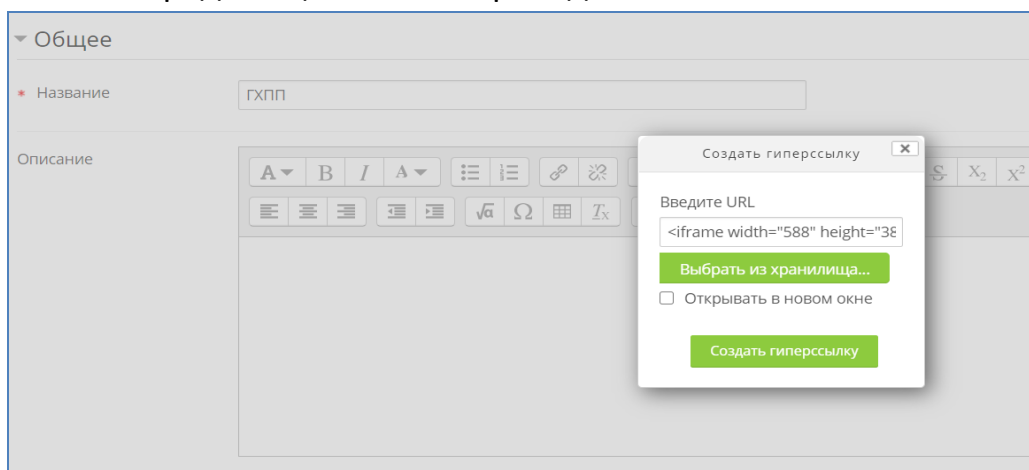


Рис. 5. Розміщення коду впровадження в умовах навчального середовища

Для того, щоб перейти до виконання першої практичної роботи «Геометричні характеристики плоских перерізів», необхідно визначити координати центру ваги всієї конструкції. Ми створили інтерактивний

графічно-цифровий засіб для пояснення виконання практичної роботи «Визначення центру ваги конструкції». Після реєстрації (Thinglink, 2020) необхідно завантажити зображення (рис. 6).

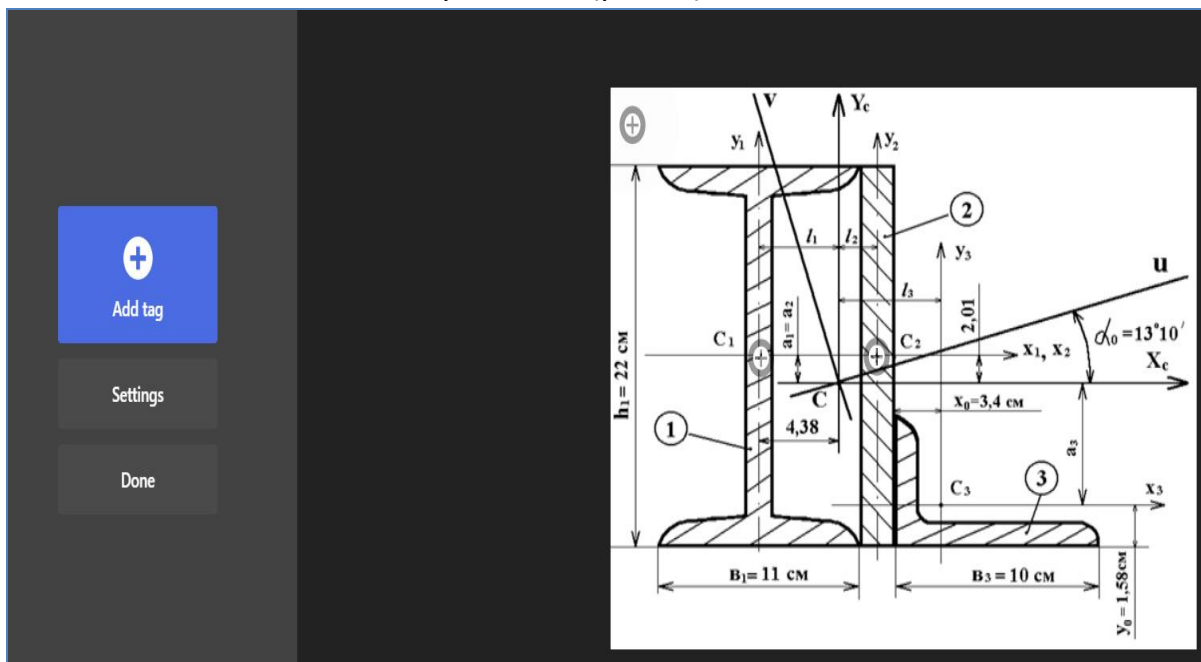


Рис. 6. Завантаження основного зображення для створення інтерактивного плакату для пояснення практичної роботи

Такі інтерактивні плакати можуть бути представлені за допомогою графічного, аудіального та візуального контенту.

**Висновки.** Описана методика використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін на практичних заняттях розширює можливості сприйняття завдання та логічної побудови його виконання. Такі засоби є цінним доповненням до традиційних практичних занять, щоб допомогти здобувачам вищої освіти якісно оволодіти знаннями в сучасному освітньому цифровому просторі. Виконання графічних завдань вимагає візуального сприйняття, яке надається в контексті практичного завдання. Поетапність виконання таких завдань під час вивчення загальнотехнічних дисциплін обумовлюється можливістю інтерактивних блоків, які супроводжуються поясненнями та ключовими формулами. Упровадження в освітній процес такого контенту розширить інтенсивність сприйняття практичного завдання, логічної побудови етапів його виконання та підвищить зацікавленість у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

Бацуровська, І. В. (2015). Масові відкриті дистанційні курси: інноваційна тенденція в освіті. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 31-34 (Batsurovska, I. V. (2015). Mass open distance courses: an

innovative trend in education. *Scientific Bulletin of the Mikolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky*, 31-34).

- Олійник, В. В., Самойленко, О. М., Бацуровська, І. В., Доценко, Н. А., & Горбенко, О. А. (2019). Pedagogical model of preparation of future engineers in specialty "Electrical power, electrical engineering and electrical mechanics" with use of massive open online courses. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73 (5), 161-173 (Oliinyk, V. V., Samoilenko, O. M., Batsurovska, I. V., Dotsenko, N. A., & Horbenko, O. A. (2019). Pedagogical model of preparation of future engineers in specialty "Electrical power, electrical engineering and electrical mechanics" with use of massive open online courses. *Information Technologies and Learning Tools*, 73 (5), 161-173). Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2864>. doi: 10.33407/itlt.v73i5.2864
- Богучарова, О. І., Кузнецов, П. О., & Чекер, В. М. (2010). Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психологопедагогічне забезпечення. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 16, Ч. 2, 6-15 (Bohucharova, O. I., Kuznetsov, P. O., & Cheker, V. M. (2010). Design of educational information-enriched environment and its psychological and pedagogical support. *Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University: Pedagogical Sciences*, 16, Part 2, 6-15).
- Селевко, Г. К. (2004). Технологический подход в образовании. *Школьные технологии*, 4, 22-34 (Selevko, H. K. (2004). Technological approach in education. *School Technologies*, 4, 22-34).
- Гагрін, В. (2017). Психолого-педагогічні основи підготовки майбутнього викладача загальнотехнічних дисциплін. *Збірник наукових праць*, Вип. 1, 85-92 (Hahrin, V. (2017). Psychological and pedagogical bases of preparation of the future teacher of general technical disciplines. *Collection of scientific works*, Issue 1, 85-92).
- Коляда, А. М. (2013). Використання комп'ютерних навчальних програм із загальнотехнічних дисциплін для формування технічного мислення студентів (Koliada, A. M. (2013). *The use of computer training programs in general technical disciplines to form the technical thinking of students*).
- Корець, М. С. (2019). *Методика викладання технічних навчальних дисциплін: навчальний посібник*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Korets, M. S. (2019). *Methods of teaching technical disciplines: a textbook*. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House).
- Девін, В. В., Ткачук, В. С., Скоробогатов, Д. В. (2018). Використання програмного комплексу MDSOLIDS у викладанні дисципліни «Механіка матеріалів і конструкцій». *Open educational e-environment of modern University*, 5, 77-87 (Devin, V. V., Tkachuk, V. S., Skorobohatov D. V. (2018). The use of the MDSOLIDS software package in teaching the discipline "Mechanics of materials and structures". *Open educational e-environment of modern University*, 5, 77-87) retrieved from: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/143/220>.
- Девін, В. В., Ткачук, В. С. (2015). Використання програми MathCAD у викладанні дисципліни «Інженерна механіка». *Збірник наукових праць «Аграрна освіта»*, 158-161 (Devin, V. V., & Tkachuk, V. S. (2015). Using the MathCAD program in teaching the discipline "Engineering Mechanics". *Collection of scientific works "Agricultural Education"*, 158-161).
- Девін, В. В., Ткачук, В. С. (2018). Розв'язання задач кінематики точки з використанням системи Mathcad. *Актуальные научные исследования в современном мире*, 3 (35), Ч. 2, 128-135 (Devin, V. V., Tkachuk, V. S. (2018). Solving point kinematics



problems using the Mathcad system. *Current scientific research in the modern world*, 3 (35), Part 2, 128-135).

Ящук, С. М. (2015). *Професійна підготовка викладача загальнотехнічних дисциплін: теоретичний аспект: навчальний посібник*. Умань: ФОП Жовтий О. О. (Yashchuk, S. M. (2015). *Professional training of a teacher of general technical disciplines: theoretical aspect: textbook*. Uman: FOP Zhovtiy O. O.).

Бабенко, Д. В., Горбенко, О. А., Доценко, Н. А. (2018). *Механіка матеріалів і конструкцій: практикум для навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища: навчальний посібник*. Миколаїв: МНАУ (Babenko, D. V., Horbenko, O. A., Dotsenko, N. A. (2018). *Mechanics of materials and constructions: a workshop for learning in the informational and educational environment: a textbook*. Mykolayiv: MNAU).

Дидактор: педагогическая практика (2018) (*Didactor: pedagogical practice* (2018)). Retrieved from: <http://didaktor.ru/thinglink-kak-instrument-sozdaniya-interaktivnyx-didakticheskix-edinic/>.

Thinglink. *Освітня платформа (Thinglink. Educational platform)*. Retrieved from: <https://www.thinglink.com/welcome>.

## РЕЗЮМЕ

**Доценко Наталья.** Методика использования графически-цифровых онлайн средств при изучении общетехнических дисциплин на практическом занятии.

*В статье рассмотрена методика использования интерактивных графически-цифровых онлайн средств при изучении общетехнических дисциплин. В ходе исследования использовались эмпирические научные методы. Определены особенности изучения общетехнических дисциплин в условиях информационно-образовательной среды. Представлены примеры использования программы для создания интерактивного плаката или инструкции на примере создания объяснения к практической работе по дисциплине «Механика материалов и конструкций». Представлен путь к объединению интерактивных графически-цифровых онлайн средств и информационно-образовательной среды. Рассмотрены функции для создания интерактивного плаката или инструкции к практическим работам по общетехническим дисциплинам. Внедрение такого контента при изучении общетехнических дисциплин расширит интенсивность восприятия практической задачи, логическое построение этапов его выполнения и повысит заинтересованность будущих инженеров в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** общетехнические дисциплины, инженерное образование, интерактивные графически-цифровые онлайн средства, информационно-образовательная среда, практические занятия.

## SUMMARY

**Dotsenko Nataliia.** Methods of using interactive graphical digital online tools for studying general technical disciplines in practical classes.

*There is a need to improve the methods of interactive practical training in the training of specialists in modern technical higher education institutions, so the question of developing methods of using interactive digital graphic online tools in teaching general disciplines in practical classes becomes relevant in current learning conditions. The purpose of the article is to present the methods of using interactive graphical digital online tools in the study of general technical disciplines. The study used empirical scientific methods, namely: observation, interviews, study of products (graphical digital online tools), generalization of pedagogical experience on the use of graphical digital online tools during practical classes in general technical disciplines. Peculiarities of studying general technical disciplines in the conditions of informational*

*and educational environment are determined. An example of using the program to create an interactive poster or instructions for creating an explanation for practical work in the discipline "Mechanics of materials and constructions" is presented. The way to a combination of interactive graphical digital online tools and informational and educational environment is presented. Functions for creating an interactive poster or instructions for practical work in general technical disciplines are considered. The introduction of such content during the study of general technical disciplines will expand the intensity of perception of the practical task, the logical construction of the stages of its implementation and increase the interest of future engineers in the learning process. The described method of using interactive graphical digital online tools during the study of general technical disciplines in practical classes expands the possibilities of perception of the task and logical construction of its implementation. Such tools are a valuable addition to traditional practical classes to help higher education applicants to master the knowledge in today's digital educational space. Performing graphic tasks requires visual perception, which is provided in the context of a practical task. The gradual implementation of such tasks in the study of general technical disciplines is due to the possibility of interactive blocks, which are accompanied by explanations and key formulas. The introduction of such content in the educational process will expand the intensity of perception of the practical task, the logical construction of the stages of its implementation and increase interest in the study of general technical disciplines.*

**Key words:** *general technical disciplines, engineering education, interactive graphical digital online tools, informational and educational environment, practical classes.*

**УДК 378.14.015.62: 374.32**

**Наталія Коваленко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/190-201

## **ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ: НА ПРИКЛАДІ ПАНДЕМІЇ COVID-19**

*У дослідженні подано сутність та структуру професійної ідентичності майбутнього вчителя. Проаналізовано результати проведеного дослідження трансформації професійної ідентичності майбутнього вчителя, його складових в умовах глобальних викликів (на прикладі пандемії COVID-19). Виявлено, що майбутні вчителі, які взяли участь в опитуванні, були не готові до: подолання емоційних проблем (насамперед, тривоги); самоорганізації в цілому і самоорганізації навчання; навчатися дистанційно; бути лідером думок. Припущено, що поряд із тим ситуація вимушеної зміни навчання актуалізувала формування переліку складових професійної ідентичності майбутнього вчителя: когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційно-діяльнісного компонентів професійної ідентичності майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** *професійна ідентичність майбутнього вчителя, процес професійної ідентифікації майбутнього вчителя, компетентнісна модель учителя, професійна педагогічна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Освітню систему в період вимушеної зміни роботи закладів освіти педагогічна спільнота назвала «весною освіти», підкреслюючи народження в світовому масштабі нового дискурсу про майбутню систему навчання, появу нових підходів до навчання, нового розуміння освіти. У «Доповіді про освіту ЮНЕСКО-19» зазначається, що до середини квітня 2020 року майже кожна країна світу здійснила загальнодержавні закриття шкіл та інших закладів освіти у відповідь на пандемію COVID-19, яка охопила понад 1,57 мільярда студентів, що становлять понад 90 % усього населення світу, що навчається. Під час кризи в центрі уваги закладів освіти стали забезпечення безперервності навчання шляхом мобілізації низки високотехнологічних ресурсів та способів адаптації навчального контенту зі шкільних установ у будинки учнів.

Поряд із тим, нові освітні концепції встановлюють нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, підґрунтям якої є професійна ідентифікація майбутнього вчителя. Тому вартим уваги стало вивчення особливостей професійної ідентичності майбутнього вчителя в період глобальних загроз, а також виважена рефлексія, поширення та впровадження в систему професійної підготовки майбутніх учителів висновків із організаційних, дидактичних, управлінських рішень в умовах вимушено зміненої форми навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Професійна ідентичність є предметом дослідження низки наук: психології, соціології, педагогіки тощо. У психології проблематика *ідентичності* знайшла відображення в низці досліджень. Протягом понад сторіччя видатні вчені вивчали цей психологічний феномен (З. Фрейд, Дж. Мід, С. Рубінштейн, Е. Еріксон та ін.). Зміст *професійної ідентичності* представлений у науковому доробку як показник збереження психічного здоров'я особистості (Е. Еріксон, К. Горні); здатність до самоактуалізації (А. Маслоу, Г. Балл); засоби освоєння суспільного та власного психологічного простору (Т. Титаренко, Е. Еріксон).

*Професійна ідентичність учителя* розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадриков та інші автори), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін, А. Орлов, Г. Сухобська та інші науковці). Дослідження, присвячені питанням становлення *ідентифікації, ідентичності майбутнього вчителя* в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та інші вчені), розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. Галузьяк).

Поряд із тим, професійна ідентифікація майбутнього вчителя (студента другого курсу) у системі професійної педагогічної підготовки потребує подальшого вивчення, теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження.

Виходячи з цього, ставимо за **мету** здійснити дослідження трансформації професійної ідентичності майбутнього вчителя, його складових в умовах глобальних викликів (на прикладі пандемії COVID-19).

**Методи дослідження.** Для реалізації мети і поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел щодо сутності і структури професійної ідентичності майбутнього вчителя, емпіричних даних); *емпіричні* (он-лайн опитування (Googl форма), он-лайн інтерв'ю (Zoom, BigBlueBottom), вивчення освітніх продуктів (Moodle)) здобувачів освіти, бесіди зі студентами, викладачами; спостереження навчального процесу, що здійснювався за допомогою дистанційних технологій, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики) з метою аналізу емпіричних даних та формулювання висновків щодо змін професійної ідентичності майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Положення реформи МОН «Нова українська школа», Закон України «Про освіту», визначають ключові пріоритети до компетентності вчителя як агента змін, серед яких: інноваційність; здатність імпровізувати та експериментувати; готовність до професійної та академічної свободи; забезпечення наукового характеру освіти, академічної доброчесності, розвитку інклюзивного освітнього середовища, особистісні якості (лідерські вміння, толерантність тощо).

Міжнародні професійні стандарти для вчителя, викладені в Педагогічній конституції Європи поряд із комунікативною, лідерською, дослідницько-аналітичною компетентністю, компетентністю справедливості, здатністю навчатися впродовж життя, емпатією, актуалізовано компетентність самоідентичності вчителя.

Затверджений 24.12.2020 року Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначає перелік та опис загальних і професійних компетентностей учителя. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна;

здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя. Компетентнісна модель випускника потребує суб'єктної позиції здобувачів освіти у творенні власного професійного портрету, усвідомлення ними загальних і ключових компетентностей як орієнтиру професійного саморозвитку, прагнення до опанування.

Визначальною складовою професійної підготовки, як фундаментального підґрунтя формування професійної компетентності майбутнього фахівця, забезпечення усвідомленого академічного навчання студентів, творчого опанування фаху та подальшого входження в професійну діяльність є професійна ідентичність майбутнього вчителя як результат професійної ідентифікації фахівця.

*Рання професійна ідентичність майбутнього вчителя* є результатом самоусвідомлення майбутнім учителем себе з професійною групою, педагогічною діяльністю; виявлення, аналіз, співвіднесення індивідуальних особливостей із компетентнісною моделлю вчителя, орієнтирами педагогічної професії та визначення на цій основі траєкторії професійного розвитку, на ранніх етапах професійного навчання (Коваленко, 2020).

У результаті теоретичного аналізу наукової літератури нами визначено професійну ідентичність майбутнього вчителя як *динамічну структуру особистості, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційно-діяльнісного компонентів.*

Когнітивний компонент передбачає сформованість у майбутніх учителів уявлень про цілісний професійний образ (професійні знання і переконання, відображені як образ професії, професійної діяльності, обов'язків, професійну групу, образ професіонала, професійні смисли, професійну місію). Емоційно-ціннісний компонент включає ототожнення студентом себе з представниками професійної групи, усвідомлення приналежності до професійної групи; суб'єктивне почуття тотожності з нею; емоційно позитивне ставлення до: себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності (професійна самооцінка); професії; професійної групи, цінностей, смислів; усвідомлення власної відповідності/невідповідності моделі професійної компетентності фахівця. Мотиваційно-діяльнісний компонент забезпечує прагнення, активна діяльність та готовність до самореалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, наявність напрямів особистісного та професійного розвитку; усвідомлення професійних можливостей,

перспектив та побудова професійної стратегії на основі аналізу власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей

Протягом періоду вимушеної зміни функціонування життєвих систем країн поряд із усвідомленням крихкості кордонів, системи охорони здоров'я, наука, економіка окремих країн об'єдналися в пошуку відповіді на спільні запитання. Педагогічна спільнота, системи освіти, перебуваючи в усесвітньому педагогічному експерименті, відчула силу спільності в пошуку та поширенні прогресивного досвіду, обміні ресурсами. На фоні загальної ситуації постала проблема дослідження особливостей розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя, проблем та запитів майбутніх учителів у ситуації карантину.

Методологія дослідження: Вибірку склали здобувачі вищої освіти (першого (17,9 %), другого (50,9 %) третього (21,6 %) року навчання, освітнього ступеня Магістр (9,6 %)), серед яких 95,6 % жінок, 4,4 % чоловіків. Дати проведення опитування та обсяг вибірки: пілотне дослідження: з 30 березня по 3 квітня (16 респондентів); основне дослідження: з 1 по 7 червня 2020 (160 респондентів).

Географія опитування: в опитуванні взяли участь здобувачі вищої освіти трьох педагогічних університетів *сходу, центру та заходу* України: Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (21,3 %), Київського педагогічного інституту імені Б. Грінченка (49,3 %), Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (29,4 %). Вибірка за кожним університетом відображає відповідність загальній кількості здобувачів вищої освіти в університетах (Коваленко, 2020).

Методи дослідження: он-лайн опитування (Googl форма) містила 30 запитань, он-лайн інтерв'ю (Zoom, BigBlueBottom), вивчення освітніх продуктів (Moodle)).

Зміст дослідження: дослідження передбачало вивчення *проблем, чинників, запитів та ресурсів* студентів за двома складовими: *психологічна* (загальний емоційний стан студентів, готовність до підтримки психологічного здоров'я, прагнення до самовдосконалення, активна громадянська позиція) та *дидактична* (перехід до організації навчального процесу засобами дистанційних технологій, успіхи в дистанційному навчанні, професійна ідентифікація майбутнього вчителя).

У даній роботі наведемо результати, що відображають особливості розвитку складових компонентів професійної ідентичності майбутнього вчителя (переважно емоційно-ціннісного), проблеми та запити майбутніх учителів у ситуації карантину.

Результати опитування виявили спектр емоцій респондентів. У більшості переважали негативні емоції здобувачів вищої освіти на початку (56,3 %) та вкінці карантину (49,7 %). Уточнюючи причини негативних емоцій, виявили, що протягом карантину 42 % студентів відчували проблеми з настроєм, 38 % – з навчанням, 35 % – із відпочинком, 30 % – зі сном.

На запитання «З якими психологічними питаннями важко самостійно впоратися?», 79 % респондентів від загальної вибірки дали відповіді, серед яких: 26,1 % указали на емоційні проблеми (брак емоцій, апатія, стрес, тривога, напруженість, втома, роздратування, безпорадність, відчай, відчуженість, страх, відчуття самотності тощо); 13,5 % вказали на об'єктивні проблеми (мало спілкування, ізолювання, довго перебувати вдома, які стосуються вірусу, новини, втрата друзів, коханих, відстань та час); 8,7 % говорили про особистісні проблеми, проблеми саморозвитку (самоконтроль, самооцінка, самодисципліна, мотивація тощо); 3 % студентів було важко визначитися; 3 % говорили про велике коло проблем, не уточнюючи яких саме. Найбільший відсоток – 45,7 % студентів зазначили що не мали психологічних проблем протягом карантину.

Аналізуючи визначені 45,7 % студентів, які зазначили що не мали психологічних проблем протягом карантину, виявили, що з них: 58,1 % студентів другого курсу, 22,7 % першого, 9,6 % студентів освітнього рівня магістр, 9,6 % третього курсу; активно самовдосконалювалися, читали, займалися спортом; 55,2 % – навчалися дистанційно в сертифікованих курсах 35,8 %, сприймали карантин як час відпочити; 44 % оцінили власні навчальні успіхи майже як однакові до і протягом карантину, 48 % – як однакові, 8 % як неоднакові.

Аналіз причин емоційного стану виявили, що: 37 % респондентів не були готові до особливостей навчання засобами дистанційних технологій (студенти вказували на збільшення навчального навантаження, часу за екраном, складнощі з дистанційними екзаменами, практикою тощо); 29 % респондентів визначили неготовність до різних обмежень: самоізоляції, перебування вдома, транспорту, масок тощо); 19 % студентів не готові були до відсутності живого спілкування, відсутності прогулянок та зустрічей тощо; 9 % студентів не відчули проблем; 6 % студентів виявили неготовність до психологічних проявів (різких змін, зіпсованих нервів, до поведінки близьких (надмірна паніка або абсолютна байдужість), до постійного напруження через навчання, до складнощів у цілому, емоцій, пасивності, самотності, що буває нудно).

Дослідження взаємозв'язку успішності і старанності здобувачів освіти до і протягом карантину (рис. 1), виявили пряму взаємозалежність.

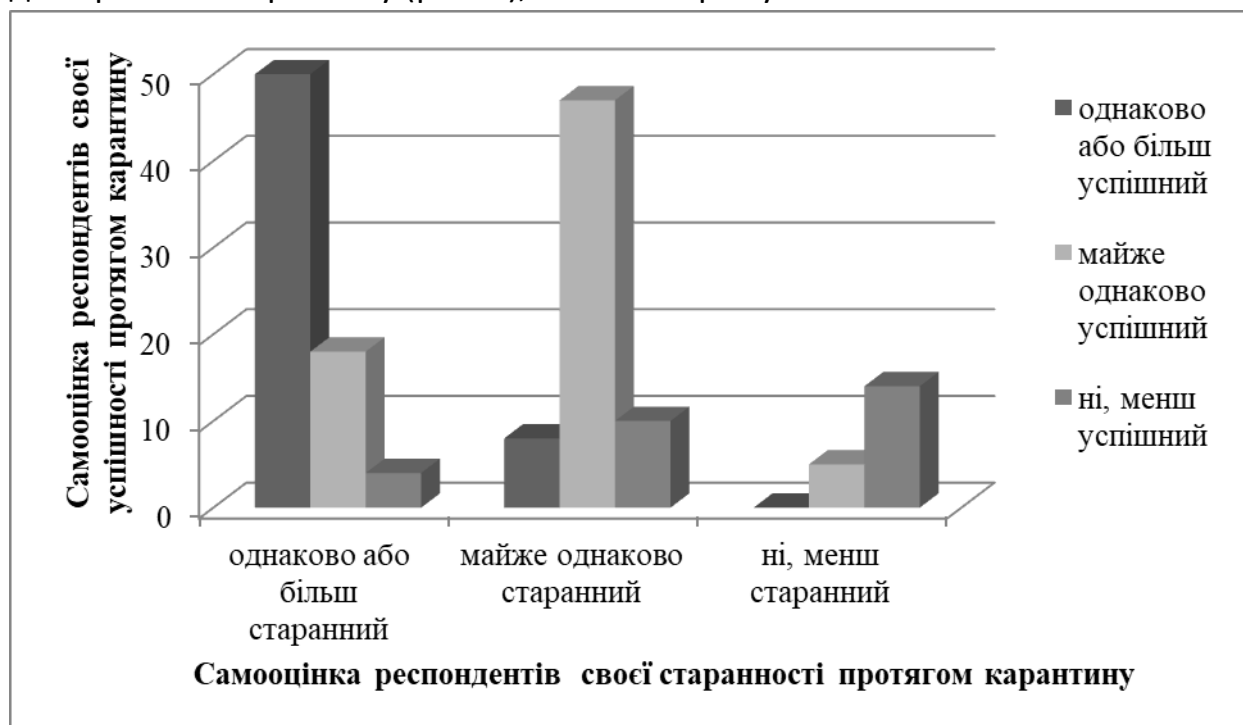


Рис. 1. Залежність самооцінки респондентів своїх старанності й успішності протягом карантину, кількість

Наступною характеристикою, яка виявила взаємозалежність із успішністю студентів став стан та прагнення до активної дії респондентів протягом карантину (рис. 2).

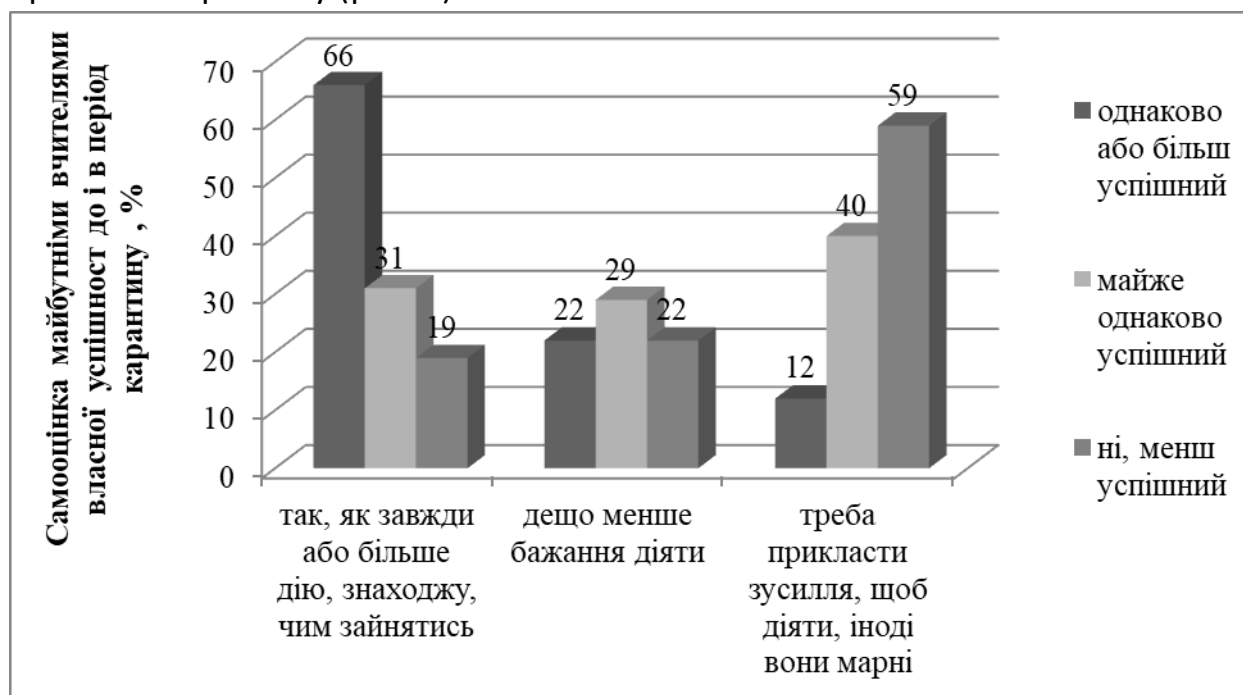


Рис. 2. Узагальнені результати відповідей на запитання «У період дистанційного навчання ти такий же успішний?»



Студенти, які описували свій стан як близький до звичайних умов життя, або навіть указують на більшу активність, говорили про те, що продовжують із задоволенням займаючись творчістю, активно або дещо менше діють, знаходять, чим зайнятися, демонструють і вищий результат самооцінки власної успішності. Відповіді респондентів, які зазначали, що не відчували бажання щось робити або треба було прикласти зусилля, щоб діяти, або навіть говорили про те, що нізащо не могли примусити себе бути активним, демонструють більш низькі показники самооцінки власної успішності.

Інформативним запитанням у контексті дослідження змін професійної ідентичності майбутнього вчителя, його складових в умовах глобальних викликів (на прикладі пандемії COVID-19) стало запитання: «Які поради майбутнім учителям міг би надати?». Оскільки студенти давали відповідь із огляду на процес дистанційного навчання в двох ідентичностях: «Я-вчитель», «Я-учень». Відповіді опосередковано розкривали потреби й запити студентів, визначали напрями до самовдосконалення та розвитку професійної ідентичності. Запитання було розгорнутим, відсоток відповідей становив 63 % загальної вибірки.

Відповіді студентів, поради дозволяють припустити, що ситуація вимушеної зміни навчання актуалізувала формування складових професійної ідентичності майбутнього вчителя. Так, спостерігається прояв складових емоційно-ціннісного компонента професійної ідентичності майбутнього вчителя: ототожнення студентів із представниками професійної групи, усвідомлення приналежності до професійної групи (студенти проявляють у своїх відповідях турботу й усвідомлену відповідальність за емоційний стан учнів, комфортні умови забезпечення навчального процесу, вносять пропозиції щодо розвитку якостей особистості з професійного портрету вчителя).

Так, найбільший відсоток відповідей (47 %) відобразив *особистісні поради*: самовдосконалення (9 %), активність (2 %), оптимізм (4 %), емпатія та підтримка учнів (12 %), терпіння (7 %), планувати час і завдання (4 %), вірити в себе (3 %), компетентність діяти в умовах невизначеності (9 %), готовність до змін (6 %) («бути готовим до всього», «учитися знаходити вихід із будь-якої ситуації», «не боятися діяти і спробувати нове» тощо) навички майбутнього вчителя психологічної стійкості.

Наступною групою порад стали поради щодо *професійного розвитку в умовах дистанційного навчання* (34 %): розвиватися професійно (4 %); поради до дистанційного навчання (24 %): *опанувати сучасними технологіями навчання* («Якомога більше та якісніше опанувати он-лайн

ресурси», «Робити дистанційне навчання інтерактивним та цікавим», «Уміти зацікавити дітей до спілкування на інтернет платформах та допомогти в їх вивченні»; *підтримувати учнів у дистанційній формі навчання* «Підтримувати учнів і допомагати їм під час дистанційного навчання», «Не залишати дітей наодинці з проблемою відсутності Інтернету чи телефону» тощо; *забезпечити навички учнів щодо дистанційних технологій* «Привчати дітей до дистанційного навчання, щоб це не було несподіванкою»; оптимізувати обсяг навчальних завдань (6 %).

Здоров'язбережувальні поради (6 %), поради щодо здорового способу життя та підтримки учнів теж наявні у відповідях респондентів: «Агітувати учнів дотримуватися правил безпеки життєдіяльності», «Більше приділяти час собі», «Завжди знаходити час на відпочинок» тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, підсумовуючи результати дослідження, можемо узагальнити, що майбутні вчителі, які взяли участь в опитуванні, були не готові до: подолання емоційних проблем (насамперед тривоги); самоорганізації в цілому і самоорганізації навчання; перейти до нових умов життя (фізичне дистанціювання, закриття установ та сервісів, спілкування онлайн); навчатися дистанційно; бути лідером думок; діяти в умовах недостатньої визначеності, невизначеності.

Поряд із тим, на основі отриманих відповідей, можемо припустити, що ситуація вимушеної зміни навчання актуалізувала формування переліку складових професійної ідентичності майбутнього вчителя: емоційно-ціннісного компоненту (ототожнення студентів із представниками професійної групи, прийняття професійних цінностей, перегляд і усвідомлення власної відповідності/невідповідності моделі професійної компетентності фахівця); когнітивного компоненту (усвідомлення важливості постійного осучаснення професійних знань і вмінь для організації навчального процесу в сучасних умовах, розуміння професійних обов'язків, смислів, відповідальності); мотиваційно-діяльнісного компоненту (прагнення та готовність до самореалізації, наявність напрямів особистісного та професійного розвитку).

Зважаючи на той факт, що дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні напрямів пошуку можливих засобів пропедевтики для подальшого навчання, внесення їх у професійну педагогічну підготовку майбутнього вчителя: розвиток навичок рефлексії власного емоційного стану, розуміння емоційного стану інших; навчання прийомам самодопомоги та

збереження психологічного здоров'я; навчання навичкам самоорганізації, самоконтролю; оволодіння дистанційними технологіями для навчання та спілкування; навичок медіаграмотності та навичок самопрезентації.

### ЛІТЕРАТУРА

- Гарбузова, Г.В. (2007). Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. *Управление общественными экономическими системами, 1*, 3-14 (Harbuzova, H. V. (2007). Empirical criteria for the formation of students' professional identity. *Management of public economic systems, 1*, 3-14).
- Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва* (2020). Київ. ун-т ім. Б. Грінченка (*Distance learning: challenges, results and prospects. Adviser. From the experience of educators of the city of Kyiv* (2020). Kyiv).
- Коваленко, Н. В. (2020). Професійна ідентифікація майбутнього вчителя у психолого-педагогічному дискурсі. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога : матеріали III Міжнар. науково-практич. конф., м. Суми, 26 трав. 2020*, (с. 213-126) (Kovalenko, N. V. (2020). Professional identification of the future teacher in psychological and pedagogical discourse. *Psychology: from theory to practice: Innovative technologies in the work of a practical psychologist: materials of the III International scientific-practical conf., Sumy. May 26. 2020*, (pp. 213-126)).
- Коваленко, Н. В. (2020). Професійна ідентифікація майбутніх учителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19. Суми: ФОП Цьома С.П. (Kovalenko, N. V. (2021). *Professional identification of future teachers in the context of global challenges: the example of the COVID-19 pandemic*. Sumy: FOP Tsioma S. P.).
- Лукіянчук, А. М. (2010). Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю. Київ (Lukiianchuk, A. (2010). *The problem of identification in the professional development of students of the higher education institution of the I-II levels of accreditation of pedagogical profile*. Kyiv).
- Мельник, І. М. (2018). Фактори формування професійної ідентичності вчителя, *Теорія і практика сучасної психології, 2*, 23-28 (Melnyk, I. M. (2018). Factors of the formation of the teacher's professional identity. *Theory and practice of modern psychology, 2*, 23-28).
- Становлення ідентичності фахівця* (2014). Кіровоград: Імекс-ЛТД (*Formation of the identity of the specialist* (2014). Kirovograd: Imex-LTD).
- Шахрай, Т. О. (2012). Професійна ідентичність майбутніх педагогів: теоретичний аспект. *Вісник Національного університету оборони України, 4* (29), 115-118 (Shakhrai, T. O. (2012). Professional identity of the future teachers: theoretical aspect. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 4* (29), 115-118).
- Chickering, A. W, & Gamson, A. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate Racine*. WI: The Johnson Foundation Inc/Wingspread
- Ericson, E. (1968). *Identity, youth and crises*. Michigan: Eerdmans.
- Tajfel, H. (1982). *Social identify and intergroup relations*. Cambridge: University Press.

### РЕЗЮМЕ

**Коваленко Наталия.** Профессиональная идентификация будущего учителя в условиях глобальных вызовов: на примере пандемии COVID-19.

*В исследовании представлены сущность и структура профессиональной идентичности будущего учителя. Проанализированы результаты проведенного*

*исследования трансформации профессиональной идентичности будущего учителя, его составляющих в условиях глобальных вызовов (на примере пандемии COVID-19). Выявлено, что будущие учителя, принявшие участие в опросе, были не готовы к: преодолению эмоциональных проблем (в большинстве случаев – тревоги); самоорганизации в целом и самоорганизации обучения; учиться дистанционно; быть лидером мнений. Предположено, что вместе с тем ситуация вынужденного изменения обучения актуализировала формирование перечня составляющих профессиональной идентичности будущего учителя: когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационно-деятельностного компонентов профессиональной идентичности будущего учителя.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность будущего учителя, процесс профессиональной идентификации будущего учителя, компетентностная модель учителя, профессиональная педагогическая подготовка.

### SUMMARY

**Kovalenko Nataliia.** Professional identification of future teachers in the context of global challenges: the example of the COVID-19 pandemic.

*The purpose of the article is to study the transformation of the future teacher's professional identity, its components in the context of global challenges (on the example of the COVID-19 pandemic).*

*The study, based on the methods of analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of scientific sources, presents the essence and structure (cognitive, emotional-value, motivational-activity components) of the professional identity of the future teacher. Based on empirical methods (online surveys (Google forms), online interviews (Zoom, BigBlueBottom), study of educational products (Moodle)), conversations with students, teachers; observation of the educational process carried out with remote technologies, retrospective analysis of own pedagogical practice, found that future teachers, who participated in the survey were not ready to: overcome emotional problems (lack of emotions, apathy, stress, anxiety, tension, fatigue, irritation, helplessness, despair, alienation, fear, feelings of loneliness, etc.); self-organization in general and self-organization of education; move to new living conditions (physical distancing, closure of institutions and services, online communication); study remotely; to be a leader of thoughts; act in conditions of uncertainty, uncertainty (confidently and effectively act in constantly changing, unpredictable situations, equipment failures).*

*At the same time, based on the answers received, it has been determined that the forced education change situation actualized formation of a components list of the future teacher's professional identity: emotional and value component (identification with professional group, acceptance of professional values, awareness of the conformity of the model of professional competence); cognitive component (awareness of the importance of constant updating of professional knowledge and skills for the organization of the educational process in modern conditions, understanding of professional duties, meanings, responsibilities); motivational-activity component (aspiration and readiness for self-realization, presence of directions of personal and professional development).*

*The presented results provide a basis for determining the areas of search for possible means of propaedeutics for further education, their inclusion in the professional pedagogical training of future teachers. We believe that the following components of future teacher training are worth noting: development of skills of reflection of one's own emotional state, understanding of the emotional state of others; learning self-help techniques and maintaining mental health; training in skills of self-organization, self-control of educational*

*activity; mastering distance technologies for learning and communication; media literacy and self-presentation skills, self-perception as a thought leader.*

**Key words:** *professional identity of the future teacher, process of professional identification of the future teacher, competence model of the teacher, professional pedagogical preparation.*

**УДК 74.213**

**Тетяна Кучай**

Закарпатський угорський інститут  
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово  
ORCID ID 0000-0003-3518-2767

**Олександр Кучай**

Національний університет біоресурсів і  
природокористування України  
ORCID ID 0000-0002-9468-0486

**Антоніна Чичук**

Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького  
ORCID ID 0000-0002-9982-3634  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/201-207

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті розкрито використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів. Інформаційна культура становить певний рівень інформаційної компетентності фахівця, дає йому змогу самореалізуватися в процесі творчої інформаційної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі сприяє успішному розв'язанню методичних проблем, активізує самостійно-пізнавальну діяльність студентів, відкриває нові можливості для їх творчого розвитку.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комунікаційні технології, самостійна діяльність, студент, освіта.*

**Постановка проблеми.** Перед закладами вищої освіти постає завдання підготувати різнобічно розвинену особистість, професіонала з гнучким мисленням, спроможного успішно виконувати різноманітні професійні завдання, готового самостійно здобувати нові знання впродовж життя.

Стратегічним напрямом еволюції освітніх систем у сучасному суспільстві є інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення до різноманітної самостійної діяльності. Швидке оновлення знань, зокрема базових, у сфері технічних наук ставить перед вищою школою завдання підготовки фахівців, спроможних:

– адаптуватися до реалій, що швидко змінюються, самостійно набувати необхідні для успішної роботи знання й навички, застосовувати їх на практиці для виконання різноманітних завдань;

– критично мислити, уміти помічати проблеми, добирати раціональні шляхи їх розв'язання, використовуючи сучасні технології;

– правильно працювати з інформацією, обробляти відомості, а також ефективно послуговуватися інформаційними ресурсами, зокрема світовими, для виконання поставлених завдань;

– уміти працювати в колективах, що об'єднують фахівців різних галузей знань (*Информационно-образовательная среда технического вуза*, 2016).

**Аналіз актуальних досліджень.** Одним із пріоритетних напрямів у сфері інформатизації освіти є розроблення й упровадження інформаційної техніки, мультимедійних продуктів у навчальний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій досліджували Б. Андресен, Р. Гуревич, Ю. Єгорова, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Імбер, М. Кадемія, А. Каптерев, Н. Клемешова, І. Косенко, А. Лапчевська, Т. Петренко, О. Пінчук, А. Сантос, О. Скалій, О. Смолянинова, В. Стародубцев, Ю. Ткач, Г. Троян, А. Федоров, О. Чайковська, О. Шликова та ін.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання. У сучасних наукових працях наголошується на значущості пріоритетного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (В. Беспалько, В. Бройдо, Б. Гершунський, Г. Дейвіс, Н. Єлістратова, Л. Зайнутдінова, І. Захарова, А. Зубов, В. Ляудіс, Є. Машбіц, М. Нахабіна, Е. Носенко та ін.).

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології вимагають від закладів вищої освіти упровадження нових підходів до навчання, оперування комунікативними, творчими і професійними знаннями, що оптимізують розвиток потреби в самоосвіті. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є передумовою переходу до нового етапу – упровадження модерних мультимедійних навчальних матеріалів.

**Мета статті** полягає в аналізі використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів. Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті: здійснити аналіз проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної,

психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Ключовим складником інноваційних перетворень, які характеризують сучасну педагогічну освіту, є модернізація її змісту. Окреслюючи вектори сучасної педагогічної освіти, науковці мають урахувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку національних освітніх систем у XXI ст., до яких, зокрема, належать системне підвищення якості освіти, її гуманізація й гуманітаризація, розбудова на засадах неперервності, формування єдиного освітнього простору в Європі та перехід до інноваційного навчання. Як новітні орієнтири освітньої політики України, ці тенденції висунули комплекс вимог до професійних і особистісних якостей педагога й зумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання професіоналів нової генерації (Євдокимов, 2011).

Розвиток освіти на основі принципів неперервності, рівного доступу, особистісної спрямованості формує концептуально нову модель освіти – відкриту освіту, що покликана реалізувати ідею навчання протягом усього життя, визнану Радою Європи одним із найсуттєвіших соціальних елементів. Порівняно з традиційною, відкрита освіта має складнішу структуру й філософію, її впровадження не означає зміни педагогічного змісту. Йдеться, імовірно, про оновлення методологічних принципів. Основу освітнього процесу у відкритій освіті становить цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота студентів, які можуть навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, використовуючи комплект спеціальних засобів навчання й погоджену можливість контакту з викладачем і між собою. Метою відкритої освіти є підготовка студентів до повноцінної й ефективної участі в громадській і професійній діяльності в умовах інформаційного суспільства (Запорожченко, 2012).

З розвитком Інтернету з'явився новий вид інформаційно-комунікаційних засобів, орієнтованих на веб-технології, до яких можна вдаватися у процесі аудиторної і самостійної роботи студентів. Інформаційна культура студентів становить певний рівень інформаційної компетентності фахівця, дає йому змогу самореалізуватися в процесі творчої інформаційної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження освіти.

Використання комп'ютера в навчальній діяльності допомагає переосмислити традиційні підходи до вивчення багатьох тем дисциплін, наповнити процес новими методами, підходами до аналізу й

моделювання систем навчання. Такий формат інформаційної підготовки студентів сприяє систематичному розвитку знань і навичок професійної роботи, підвищує якість самостійної підготовки фахівців.

Інформаційно-комунікаційні технології володіють порівняно більшими можливостями у відображенні інформації, ніж традиційні, що відрізняє їх один від одного. Вони безпосередньо впливають на мотивацію самостійної діяльності студента, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, отже, на ефективність освітнього процесу загалом. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі сприяє успішному розв'язанню методичних проблем, активізує самостійно-пізнавальну діяльність студентів, відкриває нові можливості для їх творчого розвитку (*Мультимедійні презентації як засіб підвищення ефективності навчального процесу, 2010*).

Зазнає актуалізації роль самостійної роботи студентів, що означає принциповий перегляд організації освітнього процесу ЗВО, який повинен бути побудований так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати в студента здатність до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, навчати способів адаптації до професійної діяльності в сучасному інформатизованому світі.

Інформаційно-комунікаційні технології змінюють спосіб спілкування людей, породжуючи кардинальні зміни в системі освіти та впливаючи на способи подання інформації студентам. Користувачі мають змогу застосовувати мультимедіа технології в аудиторії за багатьма напрямками.

Еволюція інформаційно-комунікаційних технологій надає студентам змогу брати безпосередню участь у навчанні, що робить їх активними учасниками власного процесу отримання знань, а не пасивними слухачами. Готуючи самостійно проекти, студенти вибудовують знання, представлені викладачами, мультисенсорним чином. Освітній процес стає більш значущим для них. Зрештою, шляхом створення мультимедіа проектів, студенти удосконалюють навички критичного мислення, розв'язання проблем, комунікативні навички і застосовують їх у групі або в команді, що є затребуваним у реальних ситуаціях. Отже, мультимедіа вможливають самостійну участь студентів у навчальному процесі (Mai, 2007).

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, як зазначає О. Осін, дає змогу:

- реалізувати завдання гуманізації освіти;
- підвищити ефективність навчального процесу;



- розвинути особистісні якості студентів (здатність до самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку, творчі здібності, уміння застосовувати отримані знання на практиці, пізнавальний інтерес, ставлення до праці);
- розвинути комунікативні та соціальні якості студентів;
- суттєво розширити можливості індивідуалізації й диференціації відкритого та дистанційного навчання шляхом надання кожному, хто навчається, персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер;
- схарактеризувати студента як активного суб'єкта пізнання, визнати його самоцінність;
- урахувати суб'єктивний досвід студента, його індивідуальні особливості;
- реалізувати самостійну навчальну діяльність, у ході якої студент самонавчається й саморозвивається;
- сформувати вміння й навички роботи із сучасними технологіями, що сприяє адаптації до соціальних умов, які швидко змінюються, для успішної реалізації професійних завдань (Осин, 2010).

Щоб реалізувати академічний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів, потрібна підтримка компетентних викладачів. Використовуючи інформаційні засоби, студенти працюють над навчальним матеріалом по-різному, обираючи спосіб, як вивчати матеріал, як застосовувати інтерактивні можливості мультимедіапрограми. Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментарієм, за допомогою якого викладач подає інформацію в більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації; в інтегрованому вигляді охоплює не тільки текст, графіки, схеми, а й звук, анімацію, відео тощо; відбирає види інформації в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання й рівням сприйняття конкретного контингенту студентів (Bartsch & Sobem, 2003).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів модифікує співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат. Це призводить до зміни обсягу й змісту навчального матеріалу; уведення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічного та стилістичного її опрацювання; використання інструментальних програмних засобів для розвитку логічного, наочно-образного мислення, а

також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; варіативності у виборі видів навчальної діяльності та способів подання навчального матеріалу, організації індивідуальної й диференційованої роботи з навчальним матеріалом; розширення сфери самостійної роботи з елементами дослідної діяльності (Чайковська, 2004). Інформаційно-комунікаційні технології сприяють успішному розв'язанню методичних проблем, активізують самостійно-пізнавальну діяльність студентів, відкривають нові можливості для їх творчого розвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

- Информационно-образовательная среда технического вуза (Information and educational environment of the technical university)* (2016). Режим доступу: [http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it\\_russia/institute.shtml](http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml).
- Євдокимов, В. (2011). *Шляхи удосконалення педагогічної освіти в умовах євроінтеграції*. Режим доступу: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/novkol/2011\\_2/102.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/novkol/2011_2/102.pdf) (Yevdokymov, V. (2011). *Ways to improve pedagogical education in the context of European integration*).
- Запорожченко, Ю. Г. (2012). Хмарні технології як засоби відкритої освіти. *Хмарні технології в освіті: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару*, (сс. 57-59). Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків (Zaporozhchenko, Yu. H. (2012). Cloud technologies as a means of open education. *Cloud technologies in education: Materials of the All-Ukrainian scientific and methodological Internet seminar*, (pp. 57-59). Kryvyi Rih – Kyiv – Cherkasy – Kharkiv).
- Мультимедійні презентації як засіб підвищення ефективності навчального процесу* (2010). Чернігів: Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці (*Multimedia presentations as a means of improving the efficiency of the educational process* (2010). Chernihiv: Chernihiv State Institute of Law, Social Technologies and Labor).
- Mai, N. (2007). Learning with Multimedia: Engaging Students in Constructivist Learning. *International Journal of Instructional Media*, 2, 149-158.
- Осин, А. В. (2010). *Открытые образовательные модульные мультимедиа системы (+CD-ROM)*. М.: Агентство «Издательский сервис» (Osin, A. V. (2010). *Open educational modular multimedia systems (+CD-ROM)*. М.: Publishing Service Agency).
- Bartsch, R., Cobem, K. (2003). Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers & Education*, 41(1), 77-86.
- Чайковська, О. (2004). Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес. *Вища освіта України*, 1 (11), 102-104 (Tchaikovska, O. (2004). Development and implementation of multimedia program-pedagogical systems in the educational process. *Higher education in Ukraine*, 1 (11), 102-104).

### РЕЗЮМЕ

**Кучай Татьяна, Кучай Александр, Чичук Антонина.** Использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной деятельности студентов.

*В статье раскрыто использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной деятельности студентов. Информационная культура представляет определенный уровень информационной компетентности специалиста,*

дає йому можливість самореалізуватися в процесі творчої інформаційної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, готує до самостійного продовження освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі сприяє успішному вирішенню методических проблем, активізує самостійну пізнавальну діяльність студентів, відкриває нові можливості для їх творчого розвитку.

**Ключевые слова:** інформаційно-комунікаційні технології, самостійна діяльність, студент, освіта.

### SUMMARY

**Kuchai Tetiana, Kuchai Olexandr, Chychuk Antonina.** Use of information and communication technologies in independent activity of students.

*The article reveals the use of information and communication technologies in the independent activities of students. Information culture is a certain level of information competence of the specialist, allows him to self-realize in the process of creative information activities through the use of information technology, prepares for independent education. The use of information and communication technologies in the educational process contributes to the successful solution of methodological problems, activates the independent cognitive activity of students, opens new opportunities for their creative development.*

*The use of information and communication technologies in the independent activities of students modifies the ratio of methods, forms, teaching aids, the entire methodological apparatus. It leads to a change in the scope and content of educational material; introduction of algorithmization of problem solving; deepening the subject area by modeling or simulating phenomena and processes through dialogue, compression of information, logical and stylistic processing; use of software tools for the development of logical, visual thinking, as well as formation of verbal-communicative and practical skills; variability in the choice of types of educational activities and ways of presenting educational material, organization of individual and differentiated work with educational material; expanding the scope of independent work with elements of research.*

*Information and communication technologies contribute to the successful solution of methodological problems, intensify the independent cognitive activity of students, open new opportunities for their creative development.*

**Key words:** information and communication technologies, independent activity, student, education.

**УДК 378.147**

**Тетяна Літвінова**

«Школа юних лідерів громадянського суспільства»

ORCID ID 0000-0003-2155-0020

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/207-219

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розкрито теоретичні аспекти формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки. Визначено педагогічні умови формування соціального здоров'я здобувачів вищої освіти, серед яких: організація процесу навчання здобувачів вищої освіти основам знань про соціальну відповідальність,*

*про сутність прав і обов'язків, норми і правила поведінки людини в суспільстві, цінності, про мораль і моральність, про допустимі і неприпустимі наслідки прийняття управлінських рішень, про соціальні наслідки економічного розвитку; забезпечення інтеграції навчальної та суспільно значущої діяльності здобувачів вищої освіти; створення професійно-педагогічного середовища формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів через включення здобувачів вищої освіти в соціальне проектування і реалізацію програм освітньої діяльності закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** соціальне здоров'я, професійна підготовка, педагогічні умови, освіта, менеджер, умови, процес.

**Постановка проблеми.** Реформи, що відбуваються в Україні останніми десятиліттями, змінили не тільки соціальні відносини, а й характер суспільного середовища, звичні підвалини буття, психологічну атмосферу суспільства, життєві стратегії людей, а також якісну оцінку показників соціального благополуччя. Особливо це відчувається гостро під час всесвітньої пандемії COVID-19, яка повністю перевернула звичне суспільне життя та психологічну атмосферу його учасників.

Під час проведення подібної оцінки виникає необхідність визначення «ключового» індикатора, що характеризує цілепокладання й рівень досягнення мети, за яким можна було би порівняти динаміку соціального розвитку.

Усе зазначене встановлює важливість завдання соціальних вимірів, що дозволяють оцінити соціальне самопочуття людини, зокрема майбутнього фахівця, в умовах нестабільності, виявити домінуючі тенденції, що визначають стан людини в сучасному світі, отримати інтегральну оцінку всіх умов його життєдіяльності, оцінити, чи стає життя молоді людини – майбутнього спеціаліста – в освітньому, соціальному, економічному, політичному і правовому сьогоденні – краще.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням феномену соціального здоров'я майбутніх менеджерів присвячені десятки робіт соціологів, філософів, економістів, політологів. Важливо відзначити, що всі ці дослідження стосуються додатка категорії «соціальне здоров'я» лише як функції організації, корпорації, господарського товариства, підприємства, колективу, бізнесу взагалі.

Питання виховання відповідальності в молодих людей порушували багато вітчизняних і зарубіжних авторів (К. Вентцель, І. Гербарт, С. Гессен, Л. Толстой). У науковій літературі цій проблемі присвячено роботи А. Голубева, Н. Голубкової, О. Дубініна, Т. Іванової, С. Капіци, Г. Ковальової, К. Муздибаева, Л. Славіної, Р. Дж. Спейд та інших. Різні аспекти соціального

здоров'я молоді в різний час вивчалися С. Анісімовим, Ч. Беккаріа, А. Оріхівський, Р. Селманом, С. Смайлс, В. Франкл, А. Фроммом.

Вітчизняні науковці приділяють увагу дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів, зокрема таким її аспектам, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Воловик, В. Кремінь та ін.); розробка теоретичних засад функціонування педагогічних систем (А. Алексюк, В. Луговий, С. Максимюк, В. Ортинський, М. Фіцула та ін.); тенденції розвитку вищої освіти (В. Беспалько, Н. Волкова, С. Гончаренко, М. Євтух, К. Корсак, О. Фунтікова та ін.); проблеми неперервної професійної освіти (В. Берека, В. Бесчастний, С. Вітвицька, Г. Гребенюк, Т. Десятов, А. Лігоцький, С. Сисоєва та ін.); проблеми формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти (О. Брусенцева, Т. Бурлаєнко, О. Гура, О. Дубініна, О. Жук, М. Морозова, О. Мурашко, О. Постоєва та ін.).

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі наукових здобутків проблеми дослідження та визначенні педагогічних умов формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки. Відповідно до мети визначено такі **завдання**: здійснити аналіз теоретичних аспектів досліджуваної проблеми проблем; визначити педагогічні умови формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки.

**Методи дослідження**: використано теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження та узагальнення даних. Пошукові методи дослідження сприяли визначенню педагогічних умов формування соціального здоров'я здобувачів вищої освіти. Отримані результати засвідчили необхідність підготовки конкретних пропозицій щодо організації навчання майбутніх менеджерів.

**Виклад основного матеріалу**. У науковій літературі термін «соціальне здоров'я» має надзвичайно широке застосування, включаючи в себе безліч явищ індивідуального та громадського характеру. Це обумовлено багато в чому еволюцією цього поняття. І. Гурвич доводить, «... що передумови до формування категорії соціального здоров'я закладені в межах парадигми соціальної патології, а його розуміння змінювалося відповідно до трансформації захворювань у суспільстві, у різні періоди, якими були гострі інфекційні захворювання, туберкульоз та інше, аж до серцево-судинних захворювань» (Гурвич, 2015).

Розуміння індивідуального здоров'я, у свою чергу, довгий час зводилося до характеристик фізичного і психічного стану людини. Але з еволюцією цього поняття все сильніше став викристалізовуватися його

соціальний аспект. Найбільш яскраво це виразилося у визначенні Всесвітньої організації охорони здоров'я, відображеному в її Статуті: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів» (Гурвич, 2015). У цьому визначенні закладається позиція, відповідно до якої здоров'я людини – це не тільки медико-біологічна, а й соціальна категорія, де соціальні характеристики на рівних із фізичними та психічними виступають компонентами індивідуального здоров'я.

У контексті студентства закладів вищої освіти додатковим аргументом на користь позитивного трактування його соціального здоров'я стало, зокрема, дослідження Є. Цикалюк, яке показало, що серед здобувачів вищої освіти 1-4 курсів не було виявлено таких, кого можна було би віднести «до категорії, яка характеризується соціальною хворобою» (Цикалюк, 2012).

Таким чином, соціальне здоров'я слід розглядати, по-перше, як структурний компонент індивідуального здоров'я, поряд із іншими виконує функцію збереження фізичної та психологічної цілісності індивіда у взаємодії з соціальним середовищем; по-друге, через позитивні характеристики, що забезпечують індивідуальне здоров'я соціального суб'єкта.

Структура соціального здоров'я представляється нам як взаємозв'язок трьох компонентів:

1) когнітивного (система здобутих особистістю знань про соціальне здоров'я, про сутність прав і обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі, про способи регулювання відносин між суспільством та індивідуумом);

2) мотиваційного (мотиви соціальної поведінки, моральні прагнення до реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійному соціумі);

3) діяльнісного (готовність здобувача вищої освіти здійснювати усвідомлений вибір лінії поведінки, приймати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження в поведінці на основі сформованого світогляду й самосвідомості).

Процес формування соціального здоров'я в молоді (майбутніх фахівців) обумовлений, з одного боку, біологічними, психологічними, віковими її особливостями як соціальної групи, якій притаманні: оригінальна форма мислення, емоційна надмірність, схильність до переоцінки власних можливостей, щирість, максималізм, гіпертрофована вимогливість до оточуючих, категоричність оцінок, активне прагнення до незалежності й

самоствердження, часто некритичне наслідування авторитетам; з іншого боку, визначається тією суспільною мікросферою, у яку щодня включена своєю життєдіяльністю молодь, вимогами тієї соціально-професійної групи, у якій їм треба буде реалізовувати свої потенціали в майбутньому.

Перед закладом вищої освіти в умовах сьогодення ставляться такі завдання:

1) сформувати позитивне ставлення до відповідальної поведінки в цілому і в конкретній галузі професійної діяльності, усвідомленого сприйняття і прийняття пропонуваного суспільством, соціально-професійною спільнотою, конкретним соціумом вимог;

2) сформувати в майбутніх менеджерів знання про соціальне здоров'я та соціальну відповідальність, про сутність прав і обов'язків, цінності, мораль, норми поведінки, допустимі та несхвалені соціальні дії;

3) створити умови, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема майбутніх менеджерів, його готовність повноцінно та морально приймати соціально відповідальні рішення (Доброскок, 2011).

Формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки можна представити як безперервний процес прийняття рішень на основі трьох основних принципів: послідовності, тривалості, повторюваності.

З широкого кола думок (Євтушенко, 2012; Косова, 2011; Кулик, 2010; Шейко, 2009), до якого ми приєднуємося, соціальне здоров'я майбутніх менеджерів можна характеризувати з різних позицій, як: зовнішнє, внутрішнє, індивідуальне, колективне.

Інтегруючись один із одним, вони утворюють нове в змістовному і структурному плані поняття «соціальне здоров'я», яке може проявлятися на різних рівнях: особистісному (мікрорівень), соціальної групи (мезорівень), конкретного суспільства (макрорівень), людства в цілому (мегарівень).

При цьому соціальне здоров'я виконує різноманітні функції:

1) ціннісно-орієнтовну – орієнтує в нормах, цінностях, традиціях цього суспільства;

2) нормативно-регульовальну – виражає моральні відносини, комплекс моральних вимог і способів регуляції поведінки в цьому співтоваристві;

3) перетворювальну (координувальну) – сприяє перетворенню наявних знань у переконання, систему поглядів на світ навколо себе, на себе і своє місце в цьому світі.

Представлені структура і функції формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки, а також потенційна здатність закладу вищої освіти дозволяють висунути необхідність дотримання таких педагогічних умов, які сприятимуть формуванню соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки:

1. Організація процесу навчання здобувачів вищої освіти менеджерського спрямування основам знань про соціальне здоров'я, про сутність прав і обов'язків, про норми і правила поведінки людини в суспільстві, про цінності, моралі і моральності, про допустимі й недозволені наслідки прийняття управлінських рішень, про результати соціальних наслідків економічного розвитку.

2. Забезпечення інтеграції навчальної та суспільно значущої діяльності здобувачів вищої освіти.

3. Створення професійно-педагогічного середовища формування соціальної відповідальності через включення здобувачів вищої освіти в соціальне проектування і реалізацію програм закладів вищої освіти з освітньої діяльності.

Реалізація педагогічних умов формування соціального здоров'я у здобувачів вищої освіти можлива на основі дотримання класичних принципів дидактики, до яких належать принципи: систематичності, наступності, свідомості й самостійності, практичної спрямованості.

Розширимо поняття щодо принципів формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів:

– систематичності, яка передбачає створення системи формування соціальної відповідальності студентів, взаємопов'язаність усіх елементів;

– наступності, що передбачає поступовість формування соціальної відповідальності, проходження низки етапів, закріплення отриманих на попередньому етапі вмінь на наступному;

– свідомості й самостійності, що передбачає формування правильного ставлення до навколишньої дійсності та відповідних переконань. У процесі навчання передаються тільки знання, а свої переконання кожна людина (індивідуум) виробляє самостійно, тобто свідомо;

– практичної спрямованості, тобто закріплення знань і навичок у процесі соціально значущої діяльності.

Принципи навчання орієнтують організаторів освітнього процесу на те, яким чином у залежності від змісту навчального предмета обрати форми, методи, прийоми, засоби навчання (Діденко, 2010). І тут кожен принцип навчання стає дидактичним локомотивом руху професорсько-викладацького



складу до результатів освіти. Реалізація дидактичних принципів у предметних методиках є одночасно і наукою, і мистецтвом, і ремеслом.

Процес формування соціального здоров'я здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх менеджерів, включає в себе три взаємопов'язаних етапи:

– інформування здобувачів вищої освіти про сутність прав і обов'язків, про норми і правила поведінки людини в соціумі і способи його регулювання;

– актуалізація життєвого досвіду здобувачів вищої освіти, мотивація соціально відповідальної поведінки, моральні прагнення до реалізації відповідальних учинків, спонукання свідомо регулювати свої дії, створення ситуацій, що вимагають усвідомленого вибору лінії поведінки, прийняття рішень і оцінювання їх наслідків за рахунок організації навчальної взаємодії та в процесі суспільно значимої діяльності;

– закріплення отриманого досвіду в різних формах суспільно значимої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, соціальному проектуванні, студентському самоврядуванні, громадських і молодіжних організаціях), включення в діяльність соціально-професійної групи.

Аналіз педагогічної теорії і практики засвідчив, що для ефективного й керованого процесу підготовки спеціаліста і виховання соціально здорової особистості характерна тенденція широкого впровадження нових технологій і форм, нових видів занять, а також активної педагогічної взаємодії викладачів та студентів. Упровадження нових технологій навчання в освітній процес має здійснюватися за такими напрямками:

1) реалізація проблемного і проблемно-діяльнісного підходів у процесі навчання здобувачів освіти;

2) використання концептуальних положень теорії поетапного формування розумових дій;

3) узагальнення в процесі освітнього процесу професійно-значущої інформації;

4) застосування основоположних ідей сугестії в оволодінні професійними знаннями, навичками та вміннями;

5) алгоритмізація та програмування окремих модулів освітнього процесу;

6) апробація вивчення найбільш важливих розділів навчального плану за допомогою інтелектуального й емоційного «занурення»;

7) використання професійно-орієнтованих ідей педагогічного співробітництва;

8) реалізація ігрових форм організації навчальних занять та інші.

Сьогодні в педагогічній практиці закладів вищої освіти існують такі загальноприйняті концепції і технології навчання: традиційна технологія навчання на основі асоціативно-рефлекторної концепції (А. Барабанщиков, Д. Богоявленський, Н. Менчинська, С. Рубінштейн); технологія навчання на основі концепції поетапного формування розумових дій і як окремих випадок на основі концепції формування розумових понять (Д. Богоявленський, П. Гальперін, Є. Карабанова-Меллер, Н. Менчинська, Н. Тализіна); проблемно-діяльнісної концепції навчання (А. Барабанщиков, Т. Бурлаєнко, А. Вербицький, Є. Гуляєв, О. Дубініна) та інші. Вибір технології навчання і виховання зумовлює вибір конкретної методичної системи роботи в закладі освіти.

Усе частіше використовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти і нові види занять. Цікавим, нам здається, є використання ігрових комплексів: аналіз конкретної ситуації (юридичної, педагогічної); організаційно-розумова гра; відпрацювання професійних ролей; організаційно-діялісна гра з прийняття в ролі фахівця професійних рішень; професійний тренінг (поведінковий, управлінський, комунікативний). Різноманітність і доцільність нових занять робить педагогічний процес у закладі освіти гнучким і якісним, а застосування методів активного навчання («метод круглого столу», інтелектуального штурму, «критерійного калейдоскопу», дискусії, актуалізація проблеми тощо) дозволяє здобувачам освіти відчувати себе невід'ємною частиною цього процесу.

У своїх дослідження Т. Бурлаєнко, О. Дубініна зазначають, що *«використання методу «критеріальний калейдоскоп», перевага якого полягає в розвитку типологічної спорідненості під час вивчення дисциплін різного профілю, у формуванні в здобувачів освіти вміння критично мислити, самостійно опрацьовувати та структурувати навчальний матеріал, розвиває самопізнання особистості й інформаційну культуру. Під час використання в освітній практиці цього методу: створюється атмосфера взаємоповаги та підтримки один одного, де педагог виступає як фасилітатор, що є вкрай важливим в умовах реформування освітніх процесів України; утворюється простір позитивного світобачення, у якому можна спланувати правильні дії в конкретній ситуації, які виникають у свідомості здобувача освіти, як результат власного досвіду; в освітньому середовищі утворюється інтерактивна атмосфера, яка впливає на спосіб виконання завдань студентами та розвиває їх творчу уяву про те чи інше явище чи процес»* (Бурлаєнко та Дубініна, 2020).

У процесі навчання на основі синтезу особистісного світогляду студента, його мислення, поведінкових навичок і адаптованості до навколишнього середовища з'являється та формується сукупність соціального і професійного ставлення до оточуючих і до себе як до особистості, формуються професійні переконання та знання, які здобувач освіти зрозумів, усвідомив, пережив і відчув, виробляється своя позиція, власне бачення майбутньої діяльності.

Упровадження в освітній процес, на нашу думку, міжпредметних курсів, вибіркових дисциплін, циклів – один із шляхів підвищення якості та соціалізації освіти у вищій школі. Традиційне навчання конкретних навчальних дисциплін орієнтоване на розширення обсягу досліджуваного матеріалу, що призводить до перевантаження здобувачів, завдає шкоди розвитку творчого мислення, погіршує діалектику аналізу та синтезу в пізнавальній діяльності майбутніх фахівців і перетворює процес навчання в «школу пам'яті».

З іншого боку, сучасній людині і фахівцю все частіше доводиться враховувати взаємозв'язок явищ і процесів соціального та професійного середовища. Йому належить вирішувати професійні та соціальні проблеми, що вимагають не тільки всебічного їх розуміння, а й комплексного застосування знань, умінь і навичок. Наприклад, фінансовому менеджеру необхідно бути і компетентним керівником, і маркетологом, і аналітиком, і математиком, а менеджеру організації – керівником, який знає і володіє психологією, риторикою, статистикою.

З метою вирішення названих дидактичних проблем для конкретних спеціальностей майбутніх менеджерів доцільно розробляти й реалізовувати навчальні програми, як, наприклад, дисципліни за вибором здобувача освіти: «Основи соціального проектування» і «Соціальна відповідальність бізнесу» для майбутніх менеджерів.

У процесі дослідження використовувалися теоретичні методи – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури, у якій висвітлено комплекс освітніх проблем щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів. Методи абстрагування та конкретизація дозволили визначити педагогічні умови формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки.

Вивчення педагогічної, психологічної та філософської літератури дозволило уточнити поняття «соціальне здоров'я», яке має надзвичайно широке застосування, включаючи в себе безліч явищ індивідуального та громадського характеру; установити структуру соціального здоров'я, що

представляє собою три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний.

У процесі дослідження окреслено, що формування соціального здоров'я в молоді обумовлено, з одного боку, біологічними, психологічними, віковими її особливостями як соціальної групи, якій притаманні: оригінальна форма мислення, емоційна надмірність, схильність до переоцінки власних можливостей, щирість, максималізм, гіпертрофована вимогливість до оточуючих, категоричність оцінок, активне прагнення до незалежності й самоствердження, часто некритичне наслідування авторитетам; з іншого боку, визначається тією суспільною мікросферою, у яку щодня включена своєю життєдіяльністю молодь, вимогами тієї соціально-професійної групи, у якій їй треба буде реалізувати свої потенціали в майбутньому.

Взявши за основу праці А. Доброскок, Н. Діденко нами уточнено, що формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки можна представити як безперервний процес прийняття рішень на основі трьох основних принципів: послідовності, тривалості, повторюваності.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що підготовка майбутніх менеджерів повинна бути орієнтована на нові тенденції соціальної й економічної політики країни, що в свою чергу, диктує навчальну політику формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки, урахуваючи швидкоплинні зміни в суспільстві країни та цілому світі.

Таким чином, серед педагогічних умов формування соціального здоров'я здобувачів вищої освіти, а саме майбутніх менеджерів, ми виділяємо: організацію процесу навчання здобувачів вищої освіти основам знань про соціальну відповідальність, про сутність прав і обов'язків, норми і правила поведінки людини в суспільстві, цінності, про мораль і моральність, про допустимі і недозволені наслідки прийняття управлінських рішень, про соціальні наслідки економічного розвитку; забезпечення інтеграції навчальної та суспільно значущої діяльності здобувачів вищої освіти; створення професійно-педагогічного середовища формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів через включення здобувачів вищої освіти в соціальне проектування і реалізацію програм освітньої діяльності закладу вищої освіти.

Перспективами подальших розвідок з проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів, а саме щодо формування в них

соціального здоров'я під час навчання в закладі вищої освіти, є невичерпаною проблемою, тому потребують уточнення та структурування критерії і показники умов формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бурлаєнко, Т., Дубініна, О. (2020). Реалізація методу «Критерійний калейдоскоп» у роботі з обдарованою молоддю, як особливість інноваційної освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць (серія «Педагогіка»)*, 2 (Burlaienko, T., Dubinina, O. (2020). Implementation of the method "Criteria caledioscope" in work with gifted youth, as a feature of innovative education. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives: collection of scientific works (series "Pedagogy")*, 2).
- Гатило, В. Л., Городова, Т. В. (2015). Социальное здоровье студенческой молодёжи: подходы к определению. *Современные проблемы науки и образования*, № 1 (ч. 1). Режим доступу: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17259> (Gatilo, V. L., Gorodova, T. V. (2015). Social health of student youth: approaches to definition. *Modern problems of science and education*, No. 1 (part 1). Retrieved from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17259>).
- Діденко, Н. В. (2010). Роль менеджменту персоналу при здійсненні організаційних змін. *Вісник Хмельницького національного університету*, 6, Т. 2, 151-154 (Didenko, N. V. (2010). The role of personnel management in the implementation of organizational change. *Bulletin of Khmelnytsky National University*, 6, Vol. 2, 151-154).
- Доброскок, А. (2011). Психологічні особливості професійного становлення майбутнього менеджера. Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011.../23.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011.../23.pdf) (Dobroskok, A. (2011). *Psychological features of professional development of the future manager*. Retrieved from: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011.../23.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011.../23.pdf)).
- Євтушенко, Г. І. (2012). Формування менеджера, як фахівця: проблеми та перспективи. *Науковий вісник НУДПС України*, 1, 12-21 (Yevtushenko, H. I. (2012). Formation of a manager as a specialist: problems and prospects. *Scientific Bulletin of NULES of Ukraine*, 1, 12-21).
- Катанаєв, И. И., Лига, М. Б., Цикалюк, Е. В. (2012). Модель организационной культуры ВУЗа как условие формирования социального здоровья студенческой молодежи. Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsionnoy-kultury-vuza-kak-uslovie-formirovaniya-sotsialnogo-zdorovya-studencheskoy-molodezhi> (Katanaiev, I. I., Liga, M. B., Tsykaliuk, E. V. (2012). *The model of the organizational culture of the university as a condition for the formation of social health of student youth*. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsionnoy-kultury-vuza-kak-uslovie-formirovaniya-sotsialnogo-zdorovya-studencheskoy-molodezhi>).
- Косова, І., Столяр, О. (2011). Вимоги до сучасного менеджера в умовах фінансово-економічної кризи. Режим доступу: [www.conf-cv.at.ua/forum/53-475-1](http://www.conf-cv.at.ua/forum/53-475-1) (Kosova, I., Stoliar, O. (2011). *Requirements for a modern manager in terms of financial and economic crises*. Retrieved from: [www.conf-cv.at.ua/forum/53-475-1](http://www.conf-cv.at.ua/forum/53-475-1)).
- Кулик, Ю. Є. (2010). Інтернаціоналізація професійного розвитку менеджерів (автореф. дис. ... канд. економ. наук: 08.00.02). Режим доступу: [kneu.edu.ua/userfiles/diser\\_meim/Kulyk.doc](http://kneu.edu.ua/userfiles/diser_meim/Kulyk.doc) (Kulik, Yu. Ye. (2010).

*Internationalization of professional development of managers* (PhD thesis abstract). Retrieved from: [kneu.edu.ua/userfiles/diser\\_meim/Kulyk.doc](http://kneu.edu.ua/userfiles/diser_meim/Kulyk.doc).

Шейко, Е. П. (2009). *Професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності*. Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipp/2009\\_1/shejko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/shejko.pdf) (Sheiko, E. P. (2009). *Professional training of managers as a factor in the formation of the ability to joint management*. Retrieved from: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipp/2009\\_1/shejko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/shejko.pdf)).

## РЕЗЮМЕ

**Литвинова Татьяна.** Педагогические условия формирования социального здоровья будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

*В статье раскрыты теоретические аспекты формирования социального здоровья будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки. Определены педагогические условия формирования социального здоровья соискателей высшего образования, среди которых: организация процесса обучения соискателей высшего образования основам знаний о социальной ответственности, о сущности прав и обязанностей, норм и правил поведения человека в обществе, ценностях, о морали и нравственности, о допустимых и недопустимых последствиях принятия управленческих решений, о социальных последствиях экономического развития; обеспечение интеграции учебной и общественно значимой деятельности соискателей высшего образования; создание профессионально-педагогической среды формирования социального здоровья будущих менеджеров за счет включения соискателей высшего образования в социальное проектирование и реализацию программ учебно-воспитательной работы учреждения высшего образования.*

**Ключевые слова:** социальное здоровье, профессиональная подготовка, педагогические условия, образование, менеджер, условия, процесс.

## SUMMARY

**Litvinova Tetiana.** Pedagogical conditions of the formation of social health of future managers in the process of professional training.

*The article reveals the theoretical aspects of the formation of social health of future managers in the process of their professional training. The concept of "social health" and its significance for future professionals are outlined.*

*It has been established that "social health" includes many phenomena of individual and public nature; establish the structure of social health, which has three interrelated components: cognitive, motivational and activity.*

*It is clarified that formation of social health in future managers in the process of training can be represented as a continuous decision-making process based on three basic principles: consistency, duration, repeatability.*

*It is found that future managers training should be focused on new trends in social and economic policy of the state, which in turn dictates the educational policy of social health of future managers in the process of their training, given the rapid changes in society and the world.*

*The pedagogical conditions for the formation of social health of higher education seekers are determined, among which we have separated: organization of the process of teaching higher education students the basics of knowledge about social responsibility, the essence of rights and responsibilities, norms and rules of human behavior in society, values, morality, about admissible and inadmissible consequences of acceptance of administrative decisions, about social consequences of economic development; ensuring integration of educational and socially significant activities of higher education applicants; creation of a*

*professional and pedagogical environment for the formation of social health of future managers through the inclusion of applicants for higher education in the social design and implementation of programs of educational work of the institution of higher education.*

*In order to solve the didactic problems of the educational process for future managers, specific suggestions for the organization of training have been prepared and covered. It is concluded that the pedagogical conditions for the formation of social health of future managers in the training process is a necessity and a successful model of training future managers.*

**Key words:** *social health, professional training, pedagogical conditions, education, manager, conditions, process.*

**УДК 378.14**

**Наталія Маланюк**

Київський коледж транспортної інфраструктури

ORCID ID 0000-0002-4321-0900

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/219-230

## **МАТЕМАТИЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкривається сутність професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. Виокремлено та схарактеризовано складові професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту (математична, інформаційна, гуманітарна, комунікативна, діяльнісна, ціннісно-мотиваційна, рефлексивно-самооцінювальна). З'ясовано місце та роль математичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти.*

**Ключові слова:** *професійна компетентність, складові професійної компетентності, математична складова професійної компетентності, неперервна професійна освіта, майбутні фахівці залізничного транспорту, система неперервної професійної освіти.*

**Постановка проблеми.** XXI століття знаменувалося заміною освітньої парадигми: традиційна знання була витіснена компетентнісною. Причинами занепаду традиційного підходу в освіті стали такі: великі обсяги інформації, які неможливо опрацювати чи запам'ятати; мінливість інформації; швидкий темп розвитку науки і техніки. Передумовою впровадження компетентнісного підходу в освіті стала потреба в подоланні суперечності між наявними знаннями випускників закладів освіти (вищої, фахової передвищої, загальної) та зростаючими вимогами до майбутніх фахівців від роботодавців.

Професійна освіта сьогодення повинна забезпечувати всі сфери народного господарства висококваліфікованими кадрами. Залізничний

транспорт як ключова ланка економічної системи кожної країни зазнає глобалізованих суспільних впливів: євроінтеграційні процеси, розвиток науки і техніки, інформатизація та комп'ютеризація всіх сфер діяльності людини, мобільність ринку праці тощо. Усі ці впливи стали підґрунтям для формування нових вимог до майбутніх фахівців залізничного транспорту, головною серед яких стає сформована професійна компетентність.

**Аналіз актуальних досліджень.** Компетентнісному підходу в освіті присвячені праці таких вітчизняних науковців: Н. Бібік, О. Дубасенюк, О. Локшиної, О. Пометун, Л. Романишиної, С. Трубачової, І. Черемис та інших. Серед іноземних дослідників компетентнісного підходу відзначимо В. Байденка, І. Зимню, Дж. Равена, Г. Селевка, І. Хуторського та інших. У працях цих науковців розкрито сутність компетентнісного підходу в світлі оновлення змісту освіти, проаналізовано переваги цього підходу поряд із традиційним, а також досліджено можливості впровадження компетентнісного підходу в закладах загальної середньої та вищої освіти. Умовам формування професійної компетентності майбутніх залізничників присвячено праці Т. Шаргун. Проте проблема виокремлення складових професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту залишається недостатньо дослідженою.

**Мета статті** – виокремлення та дослідження складових професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту, а також з'ясування місця та ролі математичної складової професійної компетентності в системі неперервної професійної освіти.

**Методи дослідження:** структурно-системний аналіз, систематизація, узагальнення, прогнозування, класифікація.

**Виклад основного матеріалу.** Професійній компетентності різні автори надають різні відтінки. Так, науковець Н. Кузьміна під професійною компетентністю розуміє певну систему знань, умінь, навичок, які допомагають фахівцю виконувати професійні завдання (Кузьміна, 1970). Дослідник Л. Фішман вважає, що професійна компетентність – це культура професійної діяльності (Фішман, 1999). Учений С. Самойленко дефініцію «професійна компетентність» розглядає як властивість людини, що проявляється в діяльності (Самойленко, 2004).

У низці Законів України розкрито сутність поняття «професійна компетентність»:

- здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і



обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку (Закон України від 10.12.2015 р. №889-VIII «Про державну службу»);

- динамічна комбінація знань, умінь, навичок, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність та/або подальшу навчальну діяльність (Наказ Міністерства юстиції України від 26.12.2018 р. №4091/5);

- здатність учасника професійного навчання в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання та особистісного розвитку (Постанова Кабінету Міністрів України від 06.02.2019 р. №106).

У цих нормативних документах ключовими категоріями сутності «професійної компетентності» визначено знання, уміння, навички, досвід та ціннісні орієнтири.

Дослідники Ю. Рожков та Н. Журавська розглядають професійну компетентність фахівця (майбутнього фахівця) базою для результативного виконання ним професійних обов'язків (Рожков, 2014).

Професійна компетентність майбутнього фахівця залізничного транспорту повинна бути сформована на певному рівні в нього за час навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти. Професійна підготовка здійснюється в умовах неперервної професійної освіти в системі «коледж-університет». Ступенева підготовка майбутніх фахівців розглядається науковцями як цілеспрямована систематична діяльність викладачів закладів вищої освіти (фахової передвищої освіти), спрямована на формування в майбутніх фахівців системи знань, умінь, навичок (як загально-наукових, так і професійних), світогляду, ціннісних орієнтирів, досвіду, якісних рис характеру в процесі навчання на відповідному освітньому рівні.

Академік С. Гончаренко дав таке тлумачення професійній підготовці: «процес оволодіння теорією, набуття спеціальних навичок, формування морально-ціннісних характеристик особистості, що є важливими для конкретної професійної діяльності» (Гончаренко, 1997).

Професійна підготовка майбутніх фахівців повинна розглядатися цілісно, як органічна єдність усіх складових. Тому вона потребує детального аналізу таких компонентів: системи, комплексу впливів, цінностей, ціннісних сфер, професійної діяльності особистостей, залучених до професійної підготовки (Рожков, 2014).

Науковець Т. Шаргун наголошує, що «висока професійна компетентність особистості вважається гарантом її

конкурентоспроможності, забезпечує мобільність в умовах ринку праці, високий рівень соціального захисту» (Шаргун, 2008, с. 59).

Досліджуючи професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі «коледж-університет» та враховуючи виклики сучасності, ми виокремили низку складових у професійній компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту: математичну, інформаційну, гуманітарну, комунікативну, діяльнісну, ціннісно-мотиваційну та рефлексивно-самооцінювальну. Охарактеризуємо кожен складову.

1. Математична складова являє собою набір базових знань із дисциплін математичного циклу, комплексу вмінь (будувати логічні міркування, доводити математичні твердження, аналізувати, узагальнювати тощо), володіння поняттєво-категоріальним апаратом, здатність інтегрувати математичний апарат в інші галузі (і в професійну діяльність).

2. Інформаційна складова виявляється в умінні використовувати інформаційні процеси (пошуку, зберігання, опрацювання інформації та інші), а також у вмінні застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності.

3. Гуманітарна складова – це знання, уміння та навички грамотної мови (в усній та письмовій формі), наявність сформованого загальнонаукового світогляду, здатність правильного ведення ділової документації.

4. Комунікативна складова виявляється в умінні та навичках командної діяльності, а також наявності лідерських умінь, здатності до прийняття рішень та відповідальності за прийняті рішення.

5. Діяльнісна складова – це знання зі спеціальних професійних та професійно-орієнтованих дисциплін на рівні, що забезпечує можливість якісного виконання професійних обов'язків, уміння планувати власну діяльність, навички та перший досвід професійної діяльності.

6. Ціннісно-мотиваційна складова – це якісні риси характеру особистості, які є визначальними під час виконання професійних обов'язків, наявність сформованої стійкої мотивації до навчальної та майбутньої професійної діяльності, прагнення до професійного зростання та самовдосконалення, наявність сформованих чітких ціннісних та моральних орієнтирів у житті та в професійній діяльності.

7. Рефлексивно-самооцінювальна складова полягає в умінні об'єктивно оцінювати результати власної діяльності (навчальної та професійної): співвідношення затрат сил і часу до отриманих результатів, якість виконаної роботи тощо.

Кожна з виокремлених складових є необхідною та потрібною для успішної та якісної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності. Наші дослідження виявили, що для успішного формування кожної складової професійної компетентності потрібна співпраця на таких рівнях:

1) у закладі освіти (викладач-студент, викладач-викладач, студент-студент);

2) між закладами професійної освіти різних рівнів акредитації в межах системи неперервної професійної освіти;

3) заклад-ринок праці (викладачі, дирекція-роботодавці).

Для того, щоб формування та розвиток студента як успішного майбутнього фахівця було успішним, необхідно, щоб були враховані певні умови:

- по-перше, наявність позитивної мотивації в кожного студента як до вивчення конкретних навчальних дисциплін, так і до освітнього процесу в цілому;

- по-друге, здатність викладача використовувати в освітньому процесі як вітчизняний, так і зарубіжний передовий педагогічний досвід (інновації, технології, підходи тощо);

- по-третє, співпраця закладів освіти різних рівнів акредитації в системі ступеневої підготовки майбутніх фахівців (узгодженість навчальних планів та програм, дисциплін, кількість годин у планах тощо);

- по-четверте, систематичний моніторинг ринку праці з метою з'ясування потреб у фахівцях галузі транспортної інфраструктури та наявності вимог до якості їх підготовки;

- по-п'яте, співпраця закладів одного рівня акредитації для обміну досвідом упровадження ефективних педагогічних технологій з метою покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців;

- по-шосте, співпраця на міжнародному (міждержавному) рівні з метою реалізації спільного європейського освітнього простору та вироблення єдиних стандартів та вимог до якості вищої та фахової передвищої освіти;

- по-сьоме, тісна та плідна співпраця між закладами вищої (фахової передвищої) освіти та роботодавцями.

Співпраця між студентами та викладачами, а також між студентами, між викладачами в процесі навчання в коледжі (університеті) повинна базуватися на взаємоповазі до кожної особистості, її індивідуальних особливостей (фізіологічних, психологічних тощо), а також на засадах демократизму, здорової конкуренції, взаємодопомоги (між викладачами – наставництва). Куратори студентських груп працюють над створенням сприятливого навчального середовища, яке би сприяло розвитку кожної

особистості, ураховуючи індивідуальні задатки та здібності кожного. Викладачі як загально-наукових, так і спеціально-професійних дисциплін у спілкуванні зі студентами використовують демократичний стиль, в організації освітньої діяльності провідними підходами мають бути особистісно-орієнтований (максимальна індивідуалізація навчання та диференційовані завдання). Також важливим моментом є постійна робота викладачів над підвищенням свого професійного рівня, пошуком нових способів та методів успішної організації освітнього процесу.

З'ясуємо роль математичної складової у професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту. Вивчення дисциплін математичного циклу в професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту виступає базою для формування наукового світогляду, розвитку теорії пізнання, розуміння будови світу та його окремих складових, дослідження та аналіз закономірностей і зв'язків між суб'єктами та об'єктами тощо.

У процесі вивчення дисциплін математичного циклу в майбутніх фахівців залізничного транспорту відбувається: формування цілісної наукової картини світу; використання методів математики для дослідження довколишньої дійсності (та в майбутній професійній діяльності); набуття низки математичних знань як елемента загальнолюдської культури; формування стійкої мотивації до навчальної діяльності (до вивчення предметів математичного циклу).

Ґрунтовне вивчення дисциплін математичного циклу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту є необхідним компонентом їх професійного росту, а також підґрунтям для успішного вивчення дисциплін професійного спрямування, оскільки саме математичний апарат може забезпечити якісне прогнозування, моделювання реальних виробничих процесів (співвідношення затрат на перевезення та прибутку, побудова графіків перевезень, оптимізація процесів транспортування пасажирів і багажу тощо). У процесі вивчення дисциплін математичного циклу в студентів-майбутніх фахівців залізничного транспорту мають бути сформовані такі вміння:

- розуміти умову задачі, визначати її тип;
- здійснювати усні, письмові обчислення, а також обчислення із використанням калькулятора чи комп'ютера;
- використовувати для обчислень формули (знаходити потрібну серед наявних, підставляти дані в неї, виражати одні змінні через інші тощо);

- будувати графіки різних функцій (у тому числі із використанням програм у смартфоні чи на комп'ютері), за графіком функції вказувати характерні особливості різних класів функцій;
- зображати плоскі та об'ємні фігури на площині (називати їх ключові елементи, вказувати їх характеристичні властивості);
- здійснювати обчислення геометричних величин (площ, об'ємів, відстаней, кутів тощо);
- реалізовувати точні обчислення, а також наближені (з наперед заданою точністю).

Сучасний світ ставить перед молодим фахівцем завдання, для вирішення яких необхідне володіння прийомами математичних наук, знання способів побудови доведень, розбиття «складної» задачі на низку простіших, складання алгоритмів (логічних схем) розв'язання проблем тощо. У той самий час достатня математична підготовка студенту коледжу необхідна для якісного вивчення таких навчальних дисциплін, як фізика, хімія, економіка та інших. Ключовою метою вивчення дисциплін математичного циклу в фаховій передвищій освіті є формування вмінь та навичок використання математичного апарату (засобів математики) у практичній професійній діяльності. Саме в цьому проявляється прикладна спрямованість курсів «Математика (Алгебра й початки аналізу й геометрія)» та «Основи вищої математики». Засобами, за допомогою яких відбувається реалізація прикладної спрямованості дисциплін математичного циклу, є інформаційні технології, які дозволяють моделювати явища та процеси як із оточуючої дійсності, так і з майбутньої професійної діяльності.

Важливою передумовою успішного засвоєння математичних знань та розуміння математичних об'єктів є розкриття міжпредметних зв'язків математики з іншими науками: як загально-науковими, так і професійно-спрямованими. Розкриття прикладної спрямованості курсів навчальних дисциплін математичного циклу позитивно впливає на вироблення стійкої позитивної мотивації як до вивчення дисциплін математичного циклу, так і до освітнього процесу в цілому.

У практичній діяльності прикладна спрямованість математики може реалізовуватися так: побудова математичних моделей (явищ, процесів тощо) та вміння з їх допомогою досліджувати навколишню дійсність, а також можливість використання цих моделей під час вивчення інших освітніх дисциплін; побудова моделей із використанням інформаційних технологій зі сфери майбутньої професійної діяльності тощо.

Також засобом для реалізації прикладної спрямованості дисциплін математичного циклу в коледжі є встановлення міждисциплінарних зв'язків математики з іншими науками, такими, як хімія, фізика, біологія, інформатика, спецдисципліни тощо, а також показ можливості різної інтерпретації математичних результатів, отриманих різними науками.

Математична підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності професійної освіти в системі «коледж-університет» відіграє важливу роль для подальшого їх професійного зростання. Ураховуючи різний рівень знань студентів із математики (за 9 клас чи 11 клас), необхідно, щоб освітній процес відбувався із урахуванням ідей особистісно орієнтованого навчання. Адже саме цей підхід дає можливість кожному студенту будувати власну траєкторію навчання, розвиваючи індивідуальні задатки та здібності.

Формуванню математичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту сприяють виконання рівневих завдань, що дозволяють кожному студенту виконувати завдання відповідної складності. Для прикладу, тестові завдання з теми «Логарифми» (I-II рівень, максимальна оцінка – 6 балів):

1. Указати основу логарифма  $\log_2 5$ :  
а) 5; б) 2; в)  $5+2$ ; г)  $2\sqrt{5}$ .
2. Запис  $\ln 10$  означає:  
а) логарифм нормальний числа 10; б) логарифм десятковий числа 10;  
в) логарифм натуральний числа 10; г) логарифм нейтральний числа 10.
3. Логарифм – це ...  
а) показник...; б) доданок...; в) добуток...; г) сума... .
4. Чому дорівнює  $\log_2 8$ :  
а) 2; б) 8; в) 3; г) 4?
5. Указати правильну рівність:  
а)  $\log_a(bc) = \log_a b \cdot \log_a c$ ; б)  $\log_a(bc) = \log_a b : \log_a c$ ;  
в)  $\log_a(bc) = \log_a b + \log_a c$ ; г)  $\log_a(bc) = \log_a b - \log_a c$ .
6. Чому дорівнює  $\log_3 3$ :  
а) 3; б) 1; в) 0; г) 9?
7. Вибрати правильну відповідь до виразу  $\lg 100000 =$   
а) 100000; б) 5; в) 3; г) 10.
8. Основна логарифмічна тотожність записана:  
а)  $\log_a a = 1$ ; б)  $\log_a 1 = 0$ ; в)  $a^{\log_a b} = b$ ; г)  $5^3 = 125$ ?
9. Скільки коренів має рівняння  $\log_4 x = 2$ :  
а) 1; б) 2; в) 3; г) 4?

10. Якому інтервалу належить розв'язок рівняння  $|\log_7(-x)|=2$ :

а)  $(-\infty; -50)$ ; б)  $(-50; 0)$ ; в)  $(0; 50)$ ; г)  $(50; \infty)$ ?

11. До якого рівняння у процесі розв'язування зведеться дане рівняння:

$$\ln^2 x - 7 \ln x + 12 = 0:$$

а) до лінійного; б) до кубічного; в) до квадратного; г) до тригонометричного?

12. Указати інтервал, що є розв'язком нерівності  $|\log_6 x| < 2$ :

а)  $(-\infty; 2)$ ; б)  $(-\infty; 36)$ ; в)  $(2; 6)$ ; г)  $(0; 36)$ .

III-IV рівень (максимальна оцінка 6 балів)

Виконати завдання (з повним обґрунтуванням):

13. Розв'язати рівняння:  $\log_5 x + \log_x 25 = 3$ .

14. Розв'язати рівняння:  $\log_2 x \cdot \log_4 x \cdot \log_8 x = 36$ .

15. Розв'язати нерівність  $\lg^2 100x - 5 \lg x > 6$ .

16. Розв'язати нерівність  $x^{\frac{3x-1}{2-x}} > 1$

Студент, який правильно виконає завдання 1-16, отримає 12 балів.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики молодшого бакалавра, виокремимо компетентності (складові професійної компетентності), які повинні бути сформовані в майбутніх фахівців залізничного транспорту під час вивчення дисциплін математичного циклу в коледжі з відповідними шифрами:

1. Компетентності соціально-особистісні:

- здатність вчитися (КСО 3 – шифр компетенції);
- креативність, здатність до системного мислення (КСО 5);
- наполегливість у досягненні мети (КСО 7).

2. Загальнонаукові компетентності:

- базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії (КЗН 2);

- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій (КЗН 3).

3. Інструментальні компетентності:

- навички роботи з комп'ютером (КІ 3).

4. Загально-професійні компетентності:

- здатність планувати й реалізовувати виконання планових завдань та перевіряти якість та обсяг виконаної роботи (КЗП 15).

5. Спеціалізовано-професійні компетентності:

- здатність використовувати професійно-профільовані знання в галузі математики для статистичної обробки даних під час розробки новітніх технологічних процесів обробки вагонів та поїздів на станціях (КСП 1);

- здатність використовувати знання й уміння з інженерної графіки під час розробки графіків руху поїздів (КЗП 3);

- здатність використовувати професійно-профільовані знання й уміння в галузі теоретичних основ інформатики і практичного використання комп'ютерних технологій (КЗП 15).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, професійна компетентність майбутніх фахівців залізничного транспорту є їх ключовою якісною характеристикою, а достатній рівень сформованості математичної складової професійної компетентності є підґрунтям для успішного вивчення спецдисциплін. Також важливо враховувати, що професійна компетентність не є статичною величиною, а динамічною, що перебуває в постійному розвитку. Тому потрібно в освітньому процесі систематично продумувати можливості позитивного впливу на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на з'ясування умов навчального середовища, яке буде максимально сприяти формуванню та розвитку професійної компетентності та всіх її складових.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid).
- Кузьміна, Н. В. (1970). *Методы исследования педагогической деятельности*. Л. (Kuzmina, N. (1970). *Research methods of pedagogical activity*. L.).
- Рожков, Ю. Г., Журавська, Н. С. (2014). Формування професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 199. 2. «Педагогіка. Психологія. Філософія». К.: Видавничий центр (Rozhkov, Yu. H., Zhuravska, N. S. (2014). Formation of professional competence of students of agricultural universities. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*. 199. 2. "Pedagogy. Psychology. Philosophy". K.: Publishing center).
- Самойленко, С. А. (2004). Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости. *Профессиональный потенциал*, 1-2, 2-9 (Samoilenko, S. A. (2004). Assessment of professional competence – a new service in the employment service. *Professional potential*, 1-2, 2-9).
- Фишман, Л. И. (1999). *Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ и школьные технологии*, 1-2, 112-120 (Fishman, L. I. (1999). *Models of educational management: an overview analysis and school technologies*, 1-2, 112-120).
- Шаргун, Т. О. (2008) Полілінгвальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 4, 59-62 (Sharhun, T. O. (2008). Polylingual approach in the



formation of professional competence of future specialists in railway transport. *Scientific notes. Series: Pedagogy, 4, 59-62).*

### РЕЗЮМЕ

**Маланюк Наталья.** Математическая составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в системе непрерывного профессионального образования.

*В статье раскрывается сущность профессиональной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта. Выделены и охарактеризованы составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта (математическая, информационная, гуманитарная, коммуникативная, деятельностная, ценностно-мотивационная, рефлексивно-самооценочная). Выяснено место и роль математической составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в системе непрерывного профессионального образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, составляющие профессиональной компетентности, математическая составляющая профессиональной компетентности, непрерывное профессиональное образование, будущие специалисты железнодорожного транспорта, система непрерывного профессионального образования.

### SUMMARY

**Malaniuk Nataliia.** Mathematical component of professional competence of future railway transport specialists in the system of continuous professional education.

*The article reveals the essence of professional competence of future railway transport specialists. The components of professional competence of future railway transport specialists (mathematical, informational, humanitarian, communicative, activity, value-motivational, reflexive-self-assessment) are singled out and characterized. The place and role of the mathematical component of professional competence of future railway transport specialists in the system of lifelong professional education are clarified.*

*The purpose of the article: to identify and study the components of professional competence of future railway transport specialists, as well as to clarify the place and role of mathematical component of professional competence in the system of lifelong professional education. Research methods: comparative analysis, synthesis, systematization, generalization.*

*The interpretation of "professional competence" by different authors, as well as in regulations is analyzed.*

*Mathematical preparation of future railway transport specialists in the college is described. The tasks that need to be solved with the help of mathematical cycle disciplines in the training of future railway transport specialists are identified. The skills that should be formed in college students while studying mathematical disciplines are highlighted. The levels at which it is necessary to organize the cooperation of subjects and objects of the educational process in order to form professional competence in future professionals are studied.*

*Competences are analyzed in accordance with the educational and qualification characteristics of future railway transport specialists, which should be formed during the study of mathematical cycle disciplines.*

*Our further research will be devoted to the practical implementation of professional training model of future specialists in railway transport in the context of lifelong professional education, as well as to the study the dynamics of mathematical component change of future specialists' professional competence.*

**Key words:** *professional competence, components of professional competence, mathematical component of professional competence, lifelong professional education, future railway transport specialists, system of lifelong professional education.*

**УДК 378.147.091.33**

**Надія Мартиненко**

Льотна академія Національного авіаційного університету  
ORCID ID 0000-0002-5695-4685  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/230-240

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. У результаті дослідження визначено критерії з показниками відповідно до структури готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії: ціннісний критерій визначено до мотиваційного компоненту; пізнавальний критерій характеризує когнітивно-діяльнісний компонент; поведінковий критерій обрано для акмеологічного компоненту; інтерперсональний критерій відповідає емоційно-вольовому компоненту. Виокремлені показники дозволили розробити трирівневу шкалу рівнів готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії, а саме: низький, середній та високий.*

**Ключові слова:** *міжкультурна взаємодія, майбутні пілоти, безпека польотів, готовність до міжкультурної взаємодії, критерії та показники готовності, рівні готовності до міжкультурної взаємодії.*

**Постановка проблеми.** Сучасна підготовка майбутніх фахівців спрямована на формування професіонала, який здатний підходити до розв'язання складних завдань творчо та інноваційно, ефективно взаємодіяти та спілкуватися у процесі виконання професійної діяльності. Міграційні процеси та співіснування культур у межах однієї країни актуалізують потребу в пошуку шляхів модернізації системи вищої освіти в напрямі забезпечення рівних можливостей для всіх представників культур, виховання толерантності, реалізації принципів взаємного культурного розуміння.

Низка законодавчих документів та міжнародних рекомендацій наголошує на проблемі формування міжкультурної взаємодії та окреслює основні вектори реформування вищої освіти. Зокрема, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» передбачають міжнародну інтеграцію України в європейській простір, зумовлюючи посилену увагу до проблем оволодіння іншомовною компетентністю, підвищення культурної освіченості та взаємодії з іншими народами.

Складність завдань, що вирішується авіаційними спеціалістами, насамперед забезпечення безпеки польоту, винятково важкі умови, у яких відбувається професійна діяльність, вимагають постійного зростання професіоналізму авіафахівців, високого рівня наукового забезпечення процесів їх підготовки та практичної діяльності (Плачинда, 2013). Підготовка авіаційних фахівців у сфері міжкультурної взаємодії потребує підвищеної уваги, оскільки пілот на міжнародних повітряних трасах здійснює професійну комунікацію з диспетчером з іншої країни, у відрядженні спілкується з багатьма представниками різних культур, до того ж, мультикультурне середовище наявне й в кабіні літака. За таких умов готовність до міжкультурної взаємодії стає чинником, що впливає на безпеку польотів. Аналіз авіаційних подій та катастроф констатує, що серед присутніх причин були непорозуміння з причини приналежності членів екіпажу до різних культур, недостатня готовність пілота взаємодіяти з диспетчером іншої країни у стресовій ситуації, лінгвістична складова.

Визначення критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх пілотів до міжкультурної комунікації дозволить теоретично обґрунтувати систему підготовки до кроскультурної комунікації, створити діагностичний інструментарій та перевірити дієвість експериментальних заходів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема міжкультурної комунікації висвітлена в працях багатьох дослідників (Б. Ананьєв, Ю. Арутюнян, К. Апель, Н. Гасанов, Л. Буєва, М. Каган, Б. Єрасова, В. Конєцька, О. Потєбня, Ю. Хабермас, К. Ясперс та ін.). Аналіз психологічних, лінгвістичних, філософських та педагогічних джерел свідчить про багатогранність висвітлення дефініції «міжкультурна взаємодія» та «комунікація», тож існують труднощі з висвітленням критеріальних ознак цього поняття. У працях дослідників (П. Булл (Bull P.), Гарольд Д. Лассвелл (Harold D. Lasswell), Р. Якобсон) наголошено, що для вербального спілкування недостатньо лише лінгвістичних та граматичних знань, потрібно володіти знаннями культурних і соціально значимих обставин комунікації.

Проблему професійної підготовки льотного складу з іноземної мови досліджували В. Асріян, Л. Герасименко, Є. Кміта, О. Москаленко, О. Ковтун та інші. Окремі аспекти навчання взаємодії майбутніх пілотів представлено в роботах О. Бродової, А. Дранко, О. Керницького, А. Савицької та ін. Теоретичні засади підготовки авіаційних фахівців ґрунтовно представлено в роботах Г. Лещенка, Р. Макарова, Т. Плачинди, В. Ягупова. Аналіз наукових джерел показав, що питання формування готовності майбутніх

пілотів до міжкультурної взаємодії, у тому числі й обґрунтування критеріїв, показників та рівнів, залишається нерозв'язаним.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати критерії, показники та рівні готовності майбутніх пілотів до міжкультурної комунікації.

**Основними методами дослідження** є аналіз, синтез, порівняння та узагальнення вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел із проблеми формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка до міжкультурної взаємодії є складним багатокomпонентним процесом, що вимагає від особистості постійного вдосконалення своїх умінь і здібностей з метою більш продуктивної участі в міжкультурному спілкуванні на основі поглибленого розуміння мови й поведінки партнера по спілкуванню в процесі виконання спільної діяльності. Під час взаємодії з представником іншої культури необхідно правильно й коректно виражати свої думки мовою, що використовується для спілкування, щоб донести неспотворену інформацію. До того ж треба правильно використовувати додаткові засоби комунікації, оскільки в різних культурах невербальні способи передання повідомлення різняться. Не можна допустити, щоб інформація, передана невербальним способом, перешкодила досягненню прагматичної мети взаємодії, а треба, навпаки, намагатися завдяки невербальному способу передати інформацію так, щоб досягти поставлену ціль.

У результаті аналізу психолого-педагогічних джерел із зазначеної проблеми ми розуміємо поняття «готовність майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії» як здатність адаптуватися в мультикультурному середовищі за допомогою ефективного спілкування, знань та поваги до правил і норм поведінки, традицій інших культур, умінь чітко формувати й виконувати професійні завдання у стандартних та особливих умовах польоту.

Польський науковець Є. Нікіторович у своїй концепції міжкультурної освіти звертає увагу на такі важливі проблеми, які можуть сприяти більшому взаєморозумінню й кращому співіснуванню: пізнання своєї культури та інших культур, що дозволяє зміцнити цінності своєї власної культури й у той самий час відмовитися від колонізації свідомості інших і нав'язування їм своєї культури; взаємне збагачення у процесі комунікації та обмін цінностями, підготовка до миролюбного співіснування, формування свідомості рівноправ'я всіх культур; зауваження етнічних і релігійних проблем у програмах освіти й прояв поваги до інших; протиставлення всіляким формам невігластва, ворожості та дискримінації по відношенню до груп меншин, упровадження позитивного сприйняття

відмінностей; прояв толерантності, поваги до традицій, мови, релігії та стилів життя, що відрізняються, взаємне культурне збагачення; підвищення почуття цінності власної етнічної групи, розвиток почуття поваги до культури (Nikitorowicz, 2009). Усе це можливо досягти за умови оволодіння знаннями, вміннями та компетентностями міжкультурної взаємодії.

Спроби структурування культурно-ціннісних аспектів зроблено науковцем К. Крамшем (Kramsch, 1981), який виокремив домінуючі типи: етнокультурний (знання менталітету носія іншої мови та культури); ціннісно-орієнтаційний аспект (прийняті цінності іншої культури); комунікативно-поведінковий (норми та правила поведінки, що сприймаються в повсякденній комунікації іншої культури); культурно-ситуативний аспект (культурна складова взаємодії). У вітчизняній авіаційній педагогіці значними дослідженнями у виокремленні компонентів готовності є праці О. Москаленко, Т. Плачинди. О. Москаленко (Москаленко, 2015) у структурі сформованості готовності майбутніх авіаційних фахівців до виконання професійних дій визначила компоненти: професійно-змістовий; мотиваційний; психофізіологічний; та рефлексивно-корегульований. Науковець Т. Плачинда (Плачинда, 2014) виокремила в підготовці авіафахівців мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, операційно-діяльнісний компоненти. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив визначити структуру готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії, що складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, акмеологічного та емоційно-вольового.

Готовність до міжкультурної взаємодії є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця, засадою його саморозвитку й самовдосконалення, формування активної громадянської позиції. Рівень готовності майбутнього пілота до міжкультурної взаємодії визначається критеріями й показниками, співвідношення яких свідчить про якість його підготовки. Визначення критеріїв припускає теоретичне осмислення суті явища, що вивчається, а створення системи показників спирається на виявлення об'єктивних закономірностей громадського розвитку та чітке уявлення про структуру відповідних соціальних об'єктів.

У сучасній довідковій літературі поняття «критерій» визначається як «ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення, класифікація чогонебудь» (Яковлев, 1975). Він розглядається як еталон, на основі якого здійснюється оцінка, порівняння результатів. У педагогічних джерелах критерій виступає як основна ознака, за якою одне рішення обирається з безлічі можливих (Кузьміна, 2002; Шилова, 1992). І. Мавріна поняття

«критерій» характеризує як засіб, за допомогою якого вимірюються рівні, міри прояву того або іншого явища, трактується як міряло оцінки суджень. За допомогою застосування критерію виділяється перевага якого-небудь вибору в порівнянні з іншими; перевіряється відповідність результату поставленій меті (Маврина и Мотышева, 2006).

У формуванні готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії мотиваційний компонент є стрижневим вектором, що спрямовує, оскільки поза мотивом неможлива жодна діяльність, не реалізуються засвоєні знання й сформовані вміння (Санжаєва, 1993). Дослідниця підготовки авіаційних фахівців Л. Герасименко зазначає, що курсанти, навіть розуміючи потребу в навчанні, не завжди здатні самостійно знайти сили, можливості для роботи над собою. Саме тому мотивація – «ключовий момент від слів до діла». Потрібно, щоб особистість ставилася до цього не як до гасла, а як до змістової та технологічно продуманої діяльності (Герасименко, 2017).

Мотиваційний компонент передбачає мотиви, які формуються на основі потреб міжкультурної взаємодії майбутнього авіафахівця. Для виявлення рівня готовності за мотиваційним компонентом нами було обрано ціннісний критерій, який визначає внутрішні чинники готовності майбутніх пілотів, що стимулюють їх до міжкультурної взаємодії, особистісну потребу в опануванні соціокультурних взаємин, формування мотивів до міжкультурної професійної діяльності. Показниками критерію визначено усвідомлення значущості міжкультурної взаємодії у професійної діяльності, ціннісне ставлення до рідної та іншомовної культури та традицій.

Когнітивно-діяльнісний компонент характеризується наявністю професійних знань, умінь та компетентностей міжкультурної взаємодії. Вимірюється компонент за допомогою пізнавального критерію, що характеризує знання та зміст міжкультурної взаємодії, правові знання з регулювання міжкультурних відносин, установаження взаєморозуміння та взаємодію між представниками різних культур та етнічних спільнот. Пізнавальний критерій оцінюється показниками знань, умінь та компетентностей міжкультурної взаємодії. Показниками знань пізнавального критерію є: знання норм та правил комунікації в міжкультурному середовищі; сформовані знання поведінки, намірів, культури, наявних конфліктних ситуацій та табу в міжкультурних взаєминах; знання мови жестів; соціальні та культурні особливості, спосіб життя представників інших культур.

Серед умінь міжкультурної взаємодії одним із головних є вміння долати комунікативні труднощі, під якими ми розуміємо різні за силою,

функціональною спрямованістю й усвідомленістю перешкоди, що ускладнюють ефективне рішення комунікативної задачі, порушують внутрішню рівновагу суб'єкта й ускладнюють міжособистісну взаємодію в процесі спілкування та вимагають від суб'єкта зусиль, спрямованих на їх подолання. Типовим прикладом труднощів є комунікативний бар'єр. Він може бути причиною непорозумінь між учасниками комунікації та спричинити проблеми в професійній та соціальній діяльності. Це, насамперед, психологічна перепона різного походження. Бар'єри можуть виникати при недовірі або образі. Міжособистісні бар'єри – уникнення небажаних осіб, критичних зауважень, жаргони, сленги.

Зарубіжні та вітчизняні науковці, відповідно до структури комунікації, виділяють такі компетентності в підготовці до спілкування: мовна, мовленнєва, соціолінгвістична, соціокультурна, міжкультурна. Мовна компетентність – це система знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається. Мовленнєва компетентність передбачає вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення. Соціолінгвістична компетентність – володіння набором мовних засобів і здатність здійснювати їх вибір залежно від ситуації й контексту, у якому відбувається спілкування, а також від загальноприйнятих правил використання мови, що відповідають традиціям певного соціуму. Соціокультурна компетентність – готовність до інтерактивного соціально значущого обміну інформацією, вміння організувати спілкування з урахуванням правил, норм і традицій мовної та немовної поведінки певної культури (Куликова, 2006). Міжкультурна компетентність – здатність досягати взаєморозуміння з представниками інших культурних співтовариств так само успішно, як і з представниками власного соціокультурного середовища (Гез, 2008).

Акмеологічний компонент готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії передбачає наявність гуманістичного світогляду, духовно-моральної досконалості, інноваційності, професійного менталітету, потреби в творчому саморозвиткові. Зазначеному компоненту відповідає поведінковий критерій, що виявляється в готовності до підвищення в майбутньому свого професійного статусу, здатності до самостійного ухвалення рішень і їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей та моральних норм. Визначено основні показники: орієнтація на досягнення успіху в професійній діяльності; володіння соціально-професійною активністю в міжкультурному середовищі; взаємодія з

колегами, представниками інших етносів та культур; вирішення конфліктних ситуацій у міжкультурному середовищі. Специфіка пізнання міжкультурної взаємодії вимагає вивчення майбутніми фахівцями різних факторів, норм взаємовідносин із представниками різних культур, національного характеру та соціальних цінностей.

Емоційно-вольовий компонент охоплює комплекс емоцій та почуттів, передбачає стійкість до конфліктних міжкультурних ситуацій та успішне їх вирішення, виявлення моральної підтримки та готовності прийти на допомогу, потребу в спілкуванні з представниками інших культур. Він вимірюється за допомогою інтерперсонального критерію, що визначає емпатію та толерантність, спостережливість, здатність чути та співчувати, прислуховуватися до співрозмовника для забезпечення міжкультурної взаємодії, важливі професійно-вольові якості. Основні показники даного критерію – це професійно важливі якості міжкультурної взаємодії (працьовитість, самовладання, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, завзятість, мужність, внутрішня свобода і почуття власної гідності, уважність, толерантність, гуманність, самодисципліна).

Вище перелічені критерії та показники у своїй сукупності дозволили виокремити рівні сформованості готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії: низький, середній, високий.

Низький рівень характеризується несформованою готовністю до міжкультурної взаємодії, її сутності та змісту. У курсантів майже відсутні знання, не розвинуті навички, не сформовані вміння та компетентності міжкультурної взаємодії. Потреба й готовність до підвищення в майбутньому свого професійного статусу не виявляється. Готовність до самостійного ухвалення рішень та їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральних норм практично не сформована. У курсантів є деяка орієнтація на досягнення успіху в професійній діяльності та слабо виявляється соціально-професійна активність. Здатність до толерантності, ефективна взаємодія з колегами по роботі; вміння й навички ділової поведінки виявляються епізодично. Відсутні знання культури, традицій, способів комунікації в міжкультурному середовищі. Курсанти не виявляють зацікавленості у вивченні іноземних мов. Виникають труднощі та комунікаційні бар'єри в міжкультурній взаємодії, агресія, жорстокість, конфліктні ситуації. Відсутня приналежність до рідної культури, нації, відповідно, відсутнє бажання пізнавати культуру представників інших етносів.

Середній рівень характеризується тим, що курсанти на достатньому рівні володіють знаннями, вміннями та компетентностями з міжкультурної



взаємодії. Потреба й готовність до підвищення в майбутньому свого професійного статусу достатньо сформовані. Готовність до самостійного ухвалення рішень і їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральних норм виявляється в ситуаціях, що становлять особистісний інтерес. Орієнтація на досягнення успіху в своїй професійній діяльності прослідковується посередньо. Соціально-професійна активність, здатність до толерантності присутня, але у складних випадках професійної діяльності знижується. Курсанти проявляють інтерес до соціокультурних комунікацій, усвідомлюють важливість міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, поважають культуру та традиції представників інших культур та представляють із повагою свою рідну культуру. Курсанти виявляють зацікавленість у вивченні іноземних мов. Курсанти ознайомлені з труднощами, конфліктними ситуаціями та деякими відмінностями між етносами різних культур, володіють уміннями культурної поведінки, але вони не досить стійкі й розвинені. Курсанти мають уявлення про правила та норми життя в міжкультурному середовищі.

Високий рівень характеризується стійкою сформованістю готовності до міжкультурної взаємодії. Курсанти професійно володіють іноземною мовою та здатні до саморозвитку. Професійно важливі якості сформовані, а саме: працьовитість, самовладання, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, завзятість, мужність, внутрішня свобода і почуття власної гідності, уважність, толерантність, гуманність, самодисципліна. Курсанти усвідомлюють вплив міжкультурної взаємодії на професійну діяльність, проявляють активний інтерес до міжкультурної взаємодії з представниками різних культур, поважають традиції, культуру. Курсант успішно долає перешкоди в міжкультурній комунікації, контролює свою поведінку та емоції, уважно слухає співрозмовника, має повагу до іншої культури, норм життя, релігії та традицій. Курсанти з високим рівнем сформованості готовності вмотивовані на майбутню ефективну міжкультурну взаємодію у професійній діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У результаті дослідження визначено критерії з показниками відповідно до структури готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. Мотиваційному компоненту відповідає ціннісний критерій з показниками: усвідомлення значущості міжкультурної взаємодії у професійної діяльності, ціннісне ставлення до рідної та іноземної культури та традицій. Когнітивно-діяльнісному компоненту відповідає пізнавальний критерій із показниками: знання, уміння та компетентності міжкультурної взаємодії. Акмеологічному

компоненту відповідає поведінковий критерій із показниками: орієнтація на досягнення успіху в професійній діяльності; володіння соціально-професійною активністю в міжкультурному середовищі; взаємодія з колегами, представниками інших етносів та культур; вирішення конфліктних ситуацій у міжкультурному середовищі. Емоційно-вольовому компоненту відповідає інтерперсональний критерій із показниками – низкою професійно важливих якостей міжкультурної взаємодії. Виокремлені показники дозволили розробити рівні готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії: низький, середній та високий. Подальші перспективи досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов, що дозволять сформуванню готовності майбутніх пілотів до комунікативної взаємодії.

### ЛІТЕРАТУРА

- Гез, Н. И., Фролова, Г. М. (2008). *История зарубежной методики преподавания иностранных языков*. М.: Академия (Gez, N. I., Frolova, G. M. (2008). *History of foreign methods of teaching foreign languages*. М.: Academy).
- Герасименко, Л. (2017). Мотивація до самоосвіти майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць львівської академії Національного авіаційного університету, 1*, 48-53 (Herasymenko, L. (2017). Motivation for self-education of future aviation specialists in the process of professional training. *Proceedings of the Flight Academy of the National Aviation University, 1*, 48-53).
- Кузьмина, Н. В. (2002). *Методы системного педагогического исследования*. М.: Нар. образование (Kuzmina, N. V. (2002). *Methods of systemic pedagogical research*. М.: People's education).
- Куликова, О. В. (2006). Соотношение лингвистической и профессиональной компетенции при обучении иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. *Вестник МГЛУ, 509*, 84-91 (Kulikova, O. V. (2006). The ratio of linguistic and professional competence in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. *MSLU Bulletin, 509*, 84-91).
- Маврина, И. А., Мотышева, А. А. (2006). Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ, 4*, 30-31 (Mavrina, I. A., Motysheva, A. A. (2006). Designing a system of criteria-based assessments of the effectiveness of professional associations of teachers as subjects of development of an education institution. *Applied Psychology and Psychoanalysis, 4*, 30-31).
- Москаленко, О. І. (2015). Компоненти готовності авіаційних фахівців до виконання професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, (1)*, 116-119 (Moskalenko, O. I. (2015). Components of readiness of aviation specialists to perform professional activity. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko, (1)*, 116-119).
- Плачинда, Т. С. (2013). Нормативні вимоги професійної підготовки авіаційних спеціалістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітніх школах, 32 (85)*, 373-379 (Plachynda, T. S. (2013). Regulatory

- requirements for professional training of aviation specialists. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 32 (85), 373-379).
- Плачинда, Т. С. (2014). *Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості*. Кіровоград: Вид. «ПОЛІМЕД-СЕРВІС» (Plachynda, T. S. (2014). *Professional training of future aviation specialists: foreign and domestic experience and ways to improve quality*. Kirovohrad).
- Санжаева, Р. Д. (1993). Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности. *Личность в системе деятельности. Тезисы докладов регион. науч. практической конференции*, 90-114 (Sanzhaieva, R. D. (1993). Psychological preparation of students for teaching. *Personality in the system of activity. Abstracts of region. scientific. practical conference*, 90-114).
- Шилова, М. И. (1992). *Учителю о воспитанности школьников*. М.: Педагогика (Shylova, M. I. (1992). *The teacher of schoolchildren's good manners*. М.: Pedagogy).
- Яковлев, А. И. (1975). Критерии эффективности идейно-воспитательной работы. *Эффективность идейно-воспитательной работы*. М.: Мысль (Yakovlev, A. I. (1975). Criteria for the effectiveness of ideological and educational work. *The effectiveness of ideological and educational work*. Moscow).
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kramsch, C. (1981). *Context and Culture in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

## РЕЗЮМЕ

**Мартыненко Надежда.** Критерии, показатели и уровни готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию.

*Статья раскрывает проблему подготовки будущих пилотов к межкультурному взаимодействию. В результате исследования определены критерии с показателями в соответствии со структурой готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию: мотивационному компоненту соответствует ценностный критерий; когнитивно-деятельностному компоненту соответствует познавательный критерий; акмеологическому компоненту соответствует поведенческий критерий; эмоционально-волевому компоненту соответствует интерперсональный критерий. Выделенные показатели позволили разработать трехуровневую шкалу уровней готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию, а именно низкий, средний и высокий.*

**Ключевые слова:** межкультурное взаимодействие, будущие пилоты, безопасность полетов, готовность к межкультурному взаимодействию, критерии и показатели готовности, уровни готовности к межкультурному взаимодействию.

## SUMMARY

**Martynenko Nadiia.** Criteria, indicators and levels of future pilots' readiness for intercultural interaction.

*The preparation for intercultural interaction is a complex multicomponent process that requires constant improvement of one's knowledge, skills and abilities in order to participate more efficiently in multicultural environment. It is based on deep understanding of the language and behavior of the communication partner in the process of joint activities.*

*The aviation specialists' training in the field of intercultural interaction requires more attention, as the pilot on international air routes carries out professional communication with the*

*air traffic controller from another country, communicates with many representatives of different cultures on business trips, and works in a multicultural environment in the cockpit.*

*The article reveals the problem of preparing future pilots for intercultural interaction. As a result of the research, the criteria with the indicators have been determined in accordance with the structure of future pilots' readiness for intercultural interaction. The motivational component corresponds to the value criterion with the following indicators: awareness of the importance of intercultural interaction in professional activities, value attitude to native and foreign culture and traditions. The cognitive-activity component corresponds to the cognitive criterion with indicators: knowledge, skills and competences of intercultural interaction. The acmeological component corresponds to the behavioral criterion with the indicators: focus on success in professional activities; possession of socio-professional activity in the intercultural environment; interaction with colleagues, representatives of other ethnic groups and cultures; conflict resolution in the intercultural environment. The emotional-volitional component corresponds to the interpersonal criterion with the indicators of a number of professionally important qualities of intercultural interaction.*

*The selected indicators allowed developing a three-level scale of levels of future pilots' readiness for intercultural interaction, namely: low, medium and high. The low level is characterized by the unformed readiness for intercultural interaction. The cadets have almost no knowledge, no developed skills, and competences of intercultural interaction. The middle level is characterized by the fact that cadets have a sufficient level of knowledge, skills and competences in intercultural interaction. The need and readiness to improve their professional status in the future are well formed. The high level is characterized by a firm formation of readiness for intercultural interaction.*

**Key words:** *intercultural interaction, future pilots, flight safety, readiness for intercultural interaction, readiness criteria and indicators, levels of readiness for intercultural interaction.*

**УДК 37.013(351)**

**Олена Огієнко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3089-6288

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/240-251

## **АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ**

*У статті визначено особливості професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування; з'ясовано її мету та завдання; розкрито сутність понять «державне управління», «публічне управління», «публічне адміністрування»; розкрито педагогічні можливості застосування андрагогічного підходу та андрагогічної моделі навчання у професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування в закладах вищої освіти; доведено важливість формування в майбутніх управлінців андрагогічної компетентності.*

**Ключові слова:** *державне управління, публічне управління та адміністрування, вища освіта, професійна підготовка фахівців публічного управління та адміністрування, освітньо-професійна програма, андрагогічні засади, андрагогічний підхід, андрагогічна модель навчання, андрагогічна компетентність.*

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації, інтеграції, цифровізації зумовлюють суттєві зміни в політичному, економічному, культурному житті суспільства, які потребують нової якості державного управління. Про це свідчать окремі нормативно-правові акти України, зокрема Концепція адаптації інституту державної служби України до стандартів Європейського Союзу, Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів тощо. Це спонукає до пошуку інноваційних підходів до професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування, фахівців нової формації, які будуть ефективно здійснювати покладені на них функції, проявляти самостійність, самоспрямованість, відповідальність, прагнути до навчання впродовж життя. У цьому контексті важливе місце у професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування займає андрагогічний підхід, який дає можливість урахувати потреби та інтереси тих, хто навчається; позалучати їх до планування, організації, здійснення та контролю процесу навчання; забезпечити перехід від педагогічної моделі навчання до андрагогічної; орієнтувати на креативність, самомотивацію, саморозвиток.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що теоретичні засади управління, зокрема, публічного управління розкрито в роботах Д. Веймара, Ф. Кена, С. Лайта, Д. Нортона, С. Смітта, Ф. Хайєка та ін. Публічному адмініструванню присвячені роботи І. Грицяк, В. Коваленка, А. Колодія, Н. Мельтюхової та ін. Серед дослідників публічного управління можемо виділити Л. Гонюкову, В. Голубь, В. Козакова, В. Ребкало. Проблематика публічного управління є об'єктом уваги таких зарубіжних фахівців, як: К. Аллен, Дж. Бостон, Д. Вальдо, В. Вільсон, Р. Дарендорф, Д. Кетлі, Д. Осборн, Л. Отул, Т. Пітерс, Р. Прістюс, А. Розенблум, А. Турен, Д. Фельдман, С. Хантінгтон, К. Худ, Г. Шмідт та ін. Дослідженню проблем компетентнісної освіти, формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, О. Семенов, О. Овчарук, О. Савченко та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх управлінців стала предметом досліджень таких учених, як: В. Авер'янова, С. Дубенко, Н. Калашник, В. Луговий, О. Романовський, Л. Сергеева, Т. Сорочан, та ін. Особливості підготовки державних управлінців розкрито в роботах О. Алейнікової, Т. Мотренко, Т. Романенко, Н. Дацій, В. Сиченко, О. Ткаченко, Л. Тихончук та ін. Питання використання андрагогічного підходу в процесі професійної підготовки фахівців знайшли відображення в дослідженнях О. Аніщенко, О. Баніт, Л. Лук'янової, О. Кукуєва, С. Змейова, Н. Протасової, В. Олійника та

ін. Дослідження засвідчують доречність використання андрагогічного підходу у професійній підготовці фахівців, тому не підлягає сумнівів, що використання андрагогічного підходу у професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування має значний педагогічний потенціал у контексті підвищення її якості.

**Мета статті** – визначення педагогічних можливостей і обґрунтування доцільності використання андрагогічного підходу у професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування.

**Методи дослідження.** Окреслена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: методи теоретичного аналізу наукової та методичної літератури; дефініційний аналіз, зіставлення, систематизація, узагальнення – для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення ключових понять дослідження, теоретичного обґрунтування доцільності використання андрагогічного підходу в процесі професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний економічний розвиток України зумовлює необхідність реформування державного управління з метою подолання консервативності управлінських процесів. Водночас соціальна зумовленість адміністративних взаємовідносин у суспільстві, зміна ролей та функцій державних службовців вимагає постійної адаптації до швидкоплинних умов. Ще на початку ХХ століття реформатор П. А. Столипін наголошував на тому, що жоден уряд не зможе ефективно функціонувати, якщо не буде мати досконалий апарат виконавчої влади. А це означає важливість та необхідність трансформації не тільки системи державного управління, а й підходів до організації професійної підготовки її фахівців, оновленні її змістового наповнення відповідно до розвитку людських ресурсів, публічної влади; застосування технологій навчання, що сприяють розвиткові персоналу публічної влади на принципах публічності, прозорості та відкритості.

Основними підходами в розвиткові теорії та практики управління є: школи управління, серед яких: школа наукового управління (кінець ХІХ – початок ХХ ст.); адміністративна школа та школа людських відносин (перша половина ХХ ст.); школа науки управління (1950-1960 рр.); біхевіористична школа (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.); школа «чутливої» адміністрації, поліцентризму.

На думку А. В. Антонової (2017), саме школа «чутливої» адміністрації, поліцентризму заклала основи принципів упровадження мережевого

підходу в організаційно-управлінські процеси в державному управлінні. А процесуальні теорії, серед яких: теорія справедливості, теорія сподівання, сприяли розвитку сфери публічного управління.

Закцентуємо на тому, що публічне управління та адміністрування – це сфера, яка пов'язана з вирішенням стратегічних завдань державних органів, підприємств, установ, організацій із урахуванням комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів впливу і тенденцій розвитку в конкурентному середовищі, а також у певній галузі суспільного виробництва й держави в цілому.

Проаналізуємо сутнісні особливості понять «державне управління», «публічне управління», «публічне адміністрування».

Так, поняття «державне управління», визначається як: діяльність держави (органів державної влади), спрямована на створення умов для якнайповнішої реалізації функцій держави, основних прав і свобод громадян, узгодження різноманітних груп інтересів у суспільстві та між державою і суспільством, забезпечення суспільного розвитку відповідними ресурсами (Ковбасюк та ін., 2010, с. 150); практичний, організуючий і регулювальний вплив держави на суспільну і приватну життєдіяльність людей із метою її впорядкування, збереження або перетворення, що спирається на її владну силу (Атаманчук, 2006, с. 33); процес здійснення авторитарного врядування через формування та реалізацію системи державних органів виконавчої влади на всіх рівнях адміністративно-територіального поділу країни, які застосовують сукупність способів, механізмів, методів владного впливу на суспільство (Мартиненко, 2010, с. 21).

Ми погоджуємося, що державне управління у вузькому розумінні розглядає як сукупність державних органів, між якими певним чином розподілені різні види діяльності держави, а в широкому розумінні – як вид соціального управління, вид специфічної діяльності держави, що дістає вияв у функціонуванні її органів, які впливають на суспільні відносини з метою її врегулювання відповідно до державних інтересів (Коломієць, 2011; Таран, 2020).

Поширення демократії, розвиток громадянського суспільства зумовили необхідність реформування, що привело до появи нової форми управління в публічному секторі – «публічного адміністрування», що стало закономірним кроком у розвитку державного управління. На відміну від державного управління, публічне адміністрування – це цілеспрямована взаємодія публічних адміністрацій із юридичними і фізичними особами з приводу забезпечення реалізації законів і підзаконних актів та виконання частини

основних функцій: орієнтуючого планування, що визначає бажані напрями розвитку, створення правових, економічних та інших умов для реалізації інтересів учасників взаємодії, розподілу праці, кооперування й координування діяльності, моніторинг результатів (Таран, 2020). Це засвідчує, що для публічного адміністрування визначальним є суспільство і публічна влада.

Отже, якщо державне управління належить до авторитарного виду управління, то публічне адміністрування – до демократичного. Якщо в державному управлінні об'єктом виступає держава, то в публічному адмініструванні – суспільство. Таким чином, відбулася трансформація державного управління в публічне адміністрування, а згодом і в публічне управління.

На думку К. Поллітта, публічне управління може розглядатися в трьох контекстах як: діяльність державних службовців і політиків; структури і процедури органів державної влади; системне вивчення чи то діяльності, чи то структур і процедур (Pollitt, 2004).

Розвиток та утвердження стандартів публічного управління в Україні вимагає особливої уваги до професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування, яка є вимогою часу не лише для органів влади, а й громадських утворень і організацій.

Освітню програму бакалаврського рівня підготовки за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» вперше було відкрито у 2016 році кафедрою макроекономіки та державного управління на факультеті економіки та управління ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». Навчальні курси розроблялися з акцентуванням на розумінні та можливостях практичного застосування тих принципів, які є основоположними для ефективного управління в державних та громадських агенціях» (Фоміцька, 2019).

Метою професійної підготовки таких фахівців стало формування та розвиток нової генерації фахівців публічного управління та адміністрування, шляхом надання поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, загальних засад методології наукової і професійної діяльності та інших компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань інноваційного характеру в публічній сфері та бути відповідальними перед суспільством.

У цьому контексті саме андрагогічний підхід може скласти основу системи професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що андрагогічні засади освіти почали формуватися, починаючи з другої половини ХХ століття як відповідь



на нові виклики суспільства. Зауважимо, якщо андрагогічні засади професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування базувалося на міждисциплінарному синтезі теорій і концепцій філософії, менеджменту, психології, андрагогіки.

З огляду на наукові джерела, ми визначили провідні ідеї, які складають основу андрагогічних засад освіти дорослих у США і Канаді. Серед них особливе місце, на думку Дж. Еліса й С. Мерріам (Elias & Merriam, 2005), належить ідеям: лібералізму, біхевіоризму, прогресивізму, гуманізму, радикалізму та конструктивізму; неперервності, яка розкриває значення та необхідність залучення людини в неперервне навчання; дозволяє задовольнити потреби людини у професійному та особистісному розвитку, саморозвитку та самореалізації; стає основою для активної участі людини в житті суспільства; слугує формуванню її ціннісно-світоглядної позиції; відкритості, пов'язаної зі здатністю освітнього середовища швидко реагувати на ті зміни, що відбуваються у сфері економіки, політики, управління, соціумі; створює передумови до відкритості освітнього процесу; демократизації, що розглядається як потужна сила, що розкриває потенціал людини та сприяє її успіху та щастю, містить цінності активної участі, особистої ініціативи, орієнтують на підтримку свободи, на розвиток як особистості, так і громади й суспільства; випереджального розвитку, які орієнтують систему професійної підготовки фахівців на перебудову змісту освіти, упровадження новітніх технологій та засобів навчання, реалізацію інноваційної моделі навчання.

Основу андрагогічних засад професійної підготовки фахівців складають: теорія андрагогіки та концепція освіти впродовж життя, що базуються на андрагогічному, особистісно-орієнтованому, контекстному підходах.

З позиції андрагогіки, провідна роль у навчанні належить студенту, якій є рівноправним суб'єктом навчання. Це є провідною характеристикою андрагогічної моделі навчання, в основу якої покладені провідні положення та принципи андрагогіки, що були сформульовані М. Ноулзом на основі врахування особливостей дорослої людини, яка навчається, та доповнені іншими вченими: усвідомленість цінності та користі навчання; самосвідомість та самоспрямованість дорослого учня; використання суб'єктового досвіду як основи і джерела навчання; контекстність навчання – тісний взаємозв'язок із проблемами сьогодення; практикоорієнтованість та актуалізація результатів навчання; мотивація навчання. Ш. Мерріам (Merriam, 2001) відзначала, що саме ці принципи пояснюють особливості андрагогічної моделі навчання та механізм її реалізації.

Наголошуючи на новизні та новаторстві андрагогічної моделі М. Ноулза, відомий американський науковець Рей Бард зазначає, що вона «...можливо, більше, ніж будь-який інший чинник, змінила роль учня в освіті. Андрагогіка високо цінує життєвий досвід учня і його потребу в самоспрямованості, мотивує учня до навчання, задовольняючи його освітні потреби, залучає учня до вибору змістового наповнення програми та керування навчальним процесом... Навчання протягом життя, компетентнісне навчання, самоспрямоване навчання та контрактне навчання – все це ідеї, пов'язані з андрагогікою» (Bard, 1984; Огієнко та Литовченко, 2014, с. 104).

Привертає увагу визначення самим М. Ноулзом (Knowles, 1980) андрагогічної моделі навчання як сукупності певних елементів, які здатні взаємодіяти між собою та адаптуватися до конкретної ситуації в процесі навчання (с. 418). Учений її представив у вигляді порівняльної таблиці андрагогічної та педагогічної моделей навчання за певними критеріями: самосвідомість, досвід, готовність і орієнтація в навчанні, мотивація, психологічний клімат, планування процесу навчання, визначення потреб, формулювання мети, побудова процесу навчання. Її аналіз дозволив педагогічну модель навчання назвати змістовою моделлю, оскільки вона спрямована на передачу знань, а андрагогічну – процесуальною моделлю, тому що вона дає можливість дорослому учню набути вміння та навички для самостійного навчатися.

Важливим доробком М. Ноулза стало виокремлення етапів навчання, які стали основою як для здійснення процесу навчання, так і для розробки освітніх програм для дорослих, які можуть бути використані у професійній підготовці фахівців публічного управління та адміністрування. Учений запропонував виділяти етапи підготовки, створення сприятливого навчального середовища; забезпечення умов для спільного планування; визначення освітніх потреб; формулювання мети; здійснення планування; реалізації; оцінювання (Knowles, 1980). Особливістю окреслених етапів навчання дорослих стало залучення студентів до реалізації кожного етапу. Саме залучення тих, хто навчається у планування та організацію процесу навчання Д. Хеншке назвав гаслом андрагогічної моделі (Henschke, 2015).

Закцентуємо на важливості створення андрагогічного середовища в процесі професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування, яка передбачає реалізацію ефектів андрагогічної взаємодії, її сутність полягає у створенні позитивного психологічного клімату, застосуванні інтерактивних методів. Відбір методів відбувається на основі

принципів андрагогічного підходу (Кукуев, 2009) з урахуванням того, що комунікація – це розуміння іншого, рефлексія – усвідомлення себе, мислення – виробництво власних думок. Звідси, домінують технологією андрагогічного підходу є інтерактивне навчання, а формою навчання є групова робота. Тому основним методом можна вважати метод аналізу досвіду, а специфічними – організаційно-діяльнісні методи, які орієнтовані на вирішення проблем (моделювання, проектування, рефлексія), діалогові та інтерактивні методи.

У контексті дослідження андрагогічних засад професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування на окрему увагу заслуговує розгляд такого важливого його аспекту, як самоспрямоване навчання (self-directed learning), оскільки, особливо з розвитком електронного навчання, практика самостійного планування й реалізації студентом процесу свого навчання набуває все більшого поширення. Самоспрямоване навчання – один із «ключових елементів, на яких базується андрагогічна модель». Воно здійснюється на основі андрагогічних принципів і розглядається провідними науковцями в галузі освіти дорослих, зокрема М. Ноулзом, С. Брукфілдом, Р. Брокетом, Р. Хіємстрою, Ш. Мерріам, Р. Каффареллою, як процес, у якому учень бере на себе основну відповідальність за визначення своїх потреб у навчанні, формулювання мети, планування, реалізацію та оцінювання навчальної діяльності. Як свідчать результати досліджень Аллана Тафа, одного з перших дослідників цього напрямку, коли ті, хто навчаються, беруться вивчати щось самостійно, вони надзвичайно самоспрямовані (Tough, 1979), оскільки навчання стає невід'ємним від розвитку їх самоспрямованості та незалежності.

Дослідження доводить, що організація професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування на андрагогічних засадах дає можливість формувати в них андрагогічну компетентність, яка займає особливе місце в їх професійній діяльності.

На думку вчених, сучасні уявлення про андрагогічну компетентність мають розглядатися в контексті двох складових. Перша – це знання, уміння, компетентності в предметній галузі. Друга – спеціальні знання, уміння й навички щодо технологій, методів, прийомів і форм роботи з дорослими людьми, а також наявність якостей, що характеризують особистість фахівця, його здатність реалізувати систему принципів, правил, засобів, спрямованих на забезпечення ефективної роботи з конкретною категорією дорослих. Андрагогічна компетентність дозволяє усвідомлювати власні обмеження в професійному розвитку та прагнути

до самовдосконалення на основі неперервного оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь, навичок, формування власних підходів щодо виконання професійних функцій.

Зазначимо, що організація професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування на андрагогічних засадах передбачає суб'єкт-суб'єктної взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, і ґрунтується на їхній співпраці і партнерських відносинах як рівноправних суб'єктів навчального процесу. Вони є рівноправними, активними учасниками освітнього процесу, спільна співпраця яких має бути організована на всіх етапах освітнього процесу: планування, реалізації, оцінювання, корекції. Це сприятиме встановленню суб'єктних, партнерських стосунків між його учасниками через презентацію досвіду, обговорення результатів і перспектив розвитку та можливих ризиків у роботі, які сприятимуть отриманню корисної інформації, знаходженню додаткових ресурсів для збагачення власного досвіду управлінської діяльності, розвитку професійних інтересів та здібностей.

Якщо андрагогічну компетентність розглядати як єдність теоретичної та практичної готовності до виконання своїх професійних функцій, яка характеризує не тільки діяльність, але й самого фахівця як суб'єкта в його самостійної, відповідальної та ініціативної взаємодії зі світом, то тоді можна стверджувати, що андрагогічна компетентність інтегрує професійні та особистісні якості фахівця публічного управління та адміністрування, спрямовує на оволодіння знаннями й цілеспрямоване їх використання у прогнозуванні, плануванні та реалізації діяльності, активізує його на розвиток особистих здібностей, у прагненні до саморозвитку й самореалізації (Огієнко, 2017).

Організація професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування на андрагогічних засадах сприятиме активізації їх пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, критичного самооцінювання власної професійної діяльності та визначенню шляхів професійного самовдосконалення.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: відбулася трансформація державного управління в публічне адміністрування, а згодом і в публічне управління; публічне управління та адміністрування – це сфера, яка пов'язана з вирішенням стратегічних завдань державних органів, підприємств, установ, організацій із урахуванням комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів впливу і тенденцій розвитку в конкурентному середовищі, а також у певній галузі суспільного виробництва і держави в цілому; метою професійній підготовці

таких фахівців стало формування й розвиток нової генерації фахівців публічного управління та адміністрування, шляхом надання поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, загальних засад методології наукової і професійної діяльності та інших компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань інноваційного характеру в публічній сфері та бути відповідальними перед суспільством; здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців публічного управління та адміністрування на засадах андрагогічного підходу дозволить розвивати активність, самоспрямованість, спрямовувати майбутніх управлінців на оволодіння знаннями та цілеспрямоване їх використання у прогнозуванні, плануванні й реалізації діяльності, активізувати розвиток професійних та особистісних компетентностей, прагнення до саморозвитку і самореалізації; реалізація професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування на андрагогічних засадах буде сприяти формуванню андрагогічної компетентності, яка інтегрує професійні та особистісні якості майбутнього управлінця, допомагає розробляти й впроваджувати ефективні наукові та організаційні методи та структури управління, спрямовані на вирішення актуальних задач розвитку країни і суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов застосування таких моделі навчання, як модель самоспрямованого, трансформаційного, контекстного навчання; вивчення досвіду розвинених країн щодо професійної підготовки фахівців публічного управління та адміністрування.

## ЛІТЕРАТУРА

- Антонова, О. В. (2017). *Стратегічна компетентність державних службовців*. Дніпро: ДРІДУ НАДУ (Antonova, O. V. (2017). *Strategic competence of civil servants*. Dnipro: DRIDU NADU).
- Атаманчук, Г. В. (2006). *Теорія державного управління*. Москва: Омега-Л (Atamanchuk, H. V. (2006). *Public administration theory*. Moscow: Omega-L).
- Бульба, В. Г., Поступна, О. В. (2016). Підготовка магістрів публічного управління та адміністрування: питання підвищення ефективності. Актуальні проблеми державного управління. *Державна служба: аспекти та практики*, 1 (49), 1-7 (Bulba, V. H., Postupna, O. V. (2016). Training of masters of public administration and administration: issues of efficiency. *Actual problems of public administration. Civil Service: Aspects and Practices*, 1 (49), 1-7).
- Ковбасюк, Ю. В., Трощинський, В. П., Сурмін, Ю. П. (2010). *Енциклопедичний словник з державного управління*. Київ: НАДУ (Kovbasiuk, Yu. V., Troshchynskyi, V. P., Surmin, Yu. P. (2010). *Encyclopedic dictionary of public administration*. Kyiv: NAPA).

- Коломоець, Т. О. (2011). *Адміністративне право України. Академічний курс*. Київ: Юрінком Інтер (Kolomoiets, T. O. (2011). *Administrative law of Ukraine. Academic course*. Kyiv: Yurinkom Inter).
- Кукуєв, А. И. (2009). *Андрогогический подход в педагогике*. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ (Kukuiiev, A. I. (2009). *Andragogical approach in pedagogy*. Rostov-on-Don: IPO PI SFU).
- Мартиненко, В. М. (2010). Демократичне врядування: проблеми теорії та практики. *Публічне управління: теорія та практика, 1*, 16-22 (Martynenko, V. M. (2010). Democratic governance: problems of theory and practice. *Public Administration: Theory and Practice, 1*, 16-22).
- Огієнко, О. І., Литовченко, І. М. (2014). *Андрогогічна модель навчання дорослих: американський контекст*. Київ: НТУУ "КПІ" (Ogienko, O. I., Lytovchenko, I. M. (2014). *Andragogical model of adult learning: the American context*. Kyiv: NTUU "KPI").
- Огієнко, О. І. (2017). Формування андрогогічної компетентності вчителя: зарубіжний досвід. *Освіта Сумщини, 2*, 14-18 (Ogienko, O. I. (2017). Formation of teacher's andragogical competence: foreign experience. *Education of Sumy region, 2*, 14-18).
- Таран, Є. І. (2020). Співвідношення понять «державне управління», «публічне адміністрування» та «публічне управління» у трансформаційних процесах України. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління, Т. 31 (70), 2*, 33-37 (Taran, E. I. (2020). Correlation of the concepts "public administration", "public administration" and "public administration" in the transformation processes of Ukraine. *Scientific notes of TNU named after V. I. Vernadsky. Series: Public Administration, 31 (70), 2*, 33-37).
- Фоміцька, Н. В. (2019). Методологічні основи підготовки фахівців з публічного управління та адміністрування в Україні. *Державно-управлінські студії, 1 (11)*, 100-112 (Fomitska, N. V. (2019). Methodological bases of training specialists in public administration in Ukraine. *Public Administration Studies, 1 (11)*, 100-112).
- Bard, R. (1984). Foreword. In M. S. Knowles (Ed.), *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*, (pp. ix–xi). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3d ed.). Malabar, Fl.: Krieger Publishing Company.
- Henschke, J. A. (2015). Focusing on the Six Major Themes in the Global Perspective of Andragogy: a June 2015 Update. *IACE Hall of Fame Repository*. Retrieved from: [https://trace.tennessee.edu/utk\\_IACE-browseall/407/](https://trace.tennessee.edu/utk_IACE-browseall/407/)
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 89*, 3-14.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford: University Press.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

## РЕЗЮМЕ

**Огиенко Елена.** Андрогогические основы профессиональной подготовки специалистов по публичному управлению и администрированию.

*В статье определены особенности профессиональной подготовки специалистов по публичному управлению и администрированию; сформулированы ее цели и задачи;*

*раскрыта сущность понятий «государственное управление», «публичное управление», «публичное администрирование»; раскрыты педагогические возможности применения андрагогического подхода и андрагогической модели обучения в профессиональной подготовке специалистов по публичному управлению и администрированию в учреждениях высшего образования; доказана важность формирования у будущих управленцев андрагогической компетентности.*

**Ключевые слова:** *государственное управление, публичное управление и администрирование, высшее образование, профессиональная подготовка специалистов по публичному управлению и администрированию, андрагогические основы, андрагогический подход, андрагогическая модель обучения, андрагогическая компетентность.*

## SUMMARY

**Ogienko Olena.** *Andragogical foundations of professional training of public management and administration specialists.*

*The article is devoted to the topical problem of the theory and practice of higher education – professional training of public management and administration specialists.*

*The purpose of the article is to determine the pedagogical possibilities and substantiate the expediency of using the andragogical approach in the professional training of public management and administration specialists.*

*The stated purpose of the study has led to the choice of the following research methods: methods of theoretical analysis of scientific and methodological literature; definitive analysis, comparison, systematization, generalization – to clarify the state of development of the problem, identify key research concepts, theoretical justification of the use of andragogical approach in the training of public administration and administration.*

*It is shown that public management is an area that is related to solving strategic tasks of government agencies, enterprises, institutions, organizations, taking into account a set of external and internal factors and trends in a competitive environment, as well as in a particular area of social production and the state as a whole. It is found that the purpose of professional training of public management and administration is formation and development of a new generation of public management and administration, by providing in-depth theoretical and practical knowledge, skills, general principles of methodology of scientific and professional activities and other competences necessary for effective implementation of tasks of an innovative nature in the public sphere and be responsible to society; it is proved that implementation of professional training of future specialists in public management and administration on an andragogical basis will develop the activity, self-direction of future managers, direct them to mastering and purposeful use of knowledge in forecasting, planning and implementation, intensify the development of professional and personal competences, self-realization; the expediency of using the andragogical model of education in the implementation of professional training of public management and administration specialists is revealed; it is shown that application of the andragogical approach will improve the quality of professional training of public management and administration specialists, formation of andragogical competence, which integrates professional and personal qualities of the future manager, helps to develop and implement effective scientific and organizational methods and management structures.*

**Key words:** *public management and administration, higher education, professional training of public management and administration specialists, educational-professional program, andragogical basis, andragogic approach, andragogic model, andragogical competence.*

**УДК 378.091.33-021.464:37.11.3-051]:796.421**

**Інна Павленко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-1668-9119

**Ольга Сидоренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-9598-4617

**Олег Шумаков**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-4801-0967  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/252-263

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ОЗДОРОВЧОЇ ХОДЬБИ**

*У статті розглянуто проблему вдосконалення фізичної підготовленості майбутніх учителів засобами самостійних занять із оздоровчої ходьби. Із метою доцільності застосування самостійних занять оздоровчою ходьбою в процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти проведено анкетування студентів навчально-наукового інституту педагогіки і психології. Розроблено експериментальну програму самостійних занять оздоровчою ходьбою, яка складається з трьох етапів: підготовчий етап – освоєння техніки оздоровчої ходьби; етап підвищення швидкості ходьби і розвитку фізичних якостей; етап удосконалення елементів ходьби і підвищення функціональних можливостей організму.*

***Ключові слова:** заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі, оздоровча ходьба, самостійні заняття, студенти, фізичне виховання.*

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність майбутніх учителів містить обов'язковий фізичний компонент, оскільки саме студенти закладів вищої педагогічної освіти, вступаючи на ниву професійного життя, повинні мати відповідну фізичну та теоретичну підготовленість у питаннях зміцнення і збереження здоров'я учасників освітнього процесу.

Навчальна дисципліна «Фізичне виховання», яка викладається в закладах вищої педагогічної освіти, є основою формування здоров'я майбутніх учителів, їхньої фізичної підготовленості і фізичної досконалості.

Однак, аналізуючи сучасні наукові дослідження в галузі професійної педагогічної освіти та фізичної культури і спираючись на власний досвід, можемо зазначити, що, наразі, є суттєві бар'єри для поширення фізичної культури, зокрема: недолік фінансування, слабка пропаганда здорового способу життя, невключення дисципліни «Фізичне виховання», як



обов'язкової дисципліни, у навчальні плани закладів вищої педагогічної освіти. Усе це перешкоджає реалізації освітніх стратегій молоді в напрямі фізичної підготовленості. Особливо актуальною є зазначена проблема для студентів закладів вищої педагогічної освіти, оскільки майбутні вчителі несуть відповідальність за здоров'я своїх вихованців.

Відомо, що найбільш сприятливими для збереження здоров'я й фізичної підготовленості студентів є триразові заняття по дві навчальні години з фізичного виховання на тиждень, що зумовлено фізіологічними особливостями організму людини. Проте реалії сьогодення не дають змоги більшості закладам вищої педагогічної освіти планувати таку кількість годин, навіть чотири години занять на тиждень деякі університети вважають зайвими та, плануючи одноразові (дві години) заняття на тиждень, заощаджують на здоров'ї студентів, що призводить до поглиблення проблеми.

Дефіцит рухової активності студентів вимагає від викладачів подальшого пошуку прихованих резервів і способів оптимізації навчального процесу з фізичного виховання. Одним із таких резервів є самостійна робота студентів, що, за неможливості повністю замінити практичні заняття під контролем викладача, певною мірою доповнює обсяг фізичних навантажень різної спрямованості.

Суттєвим підґрунтям необхідності такої форми роботи є підвищення фізичної підготовленості майбутніх учителів та набуття ними навичок самостійної роботи над власним здоров'ям і здоров'ям своїх вихованців, що є необхідною умовою успішної професійної діяльності.

Отже, проблема ефективного організаційно-методичного забезпечення процесу вдосконалення фізичної підготовленості майбутніх учителів засобами самостійних занять із оздоровчої ходьби, наразі, є актуальною й потребує нагального вирішення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Низка вітчизняних і зарубіжних науковців вивчають проблему організаційно-методичного забезпечення самостійних занять студентів закладів вищої педагогічної освіти.

В. Акімова презентує форми і методи організації самостійної роботи студентів із фізичного виховання; С. Королінська – організацію самостійної роботи студентів із фізичного виховання (Акімова, 2012, с. 6); О. Мілаєв досліджує ставлення студентів до занять фізичною культурою; С. Кудін – вплив занять фізичними вправами на психічне здоров'я студентів; О. Непша, Г. Суханова – формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури.

На думку С. Атаманюк, О. Кириченко, Р. Раєвського, найбільший оздоровчий ефект відбувається під час використання циклічних засобів аеробного спрямування, таких як ходьба і біг (Атаманюк, 2014, с. 206).

Оздоровча ходьба – це найдоступніший і найпростіший вид фізичної активності і є обов'язковим початковим етапом організації самостійних занять, оскільки під час ходьби навантаження на ноги в 2 рази менше, ніж під час бігу. Ходьбою можна займатися і на вулиці, і в парку, і в лісі. Під час ходьби активно працюють усі м'язові групи. У сучасних наукових дослідженнях Н. Базилевич, Т. Овчаренко та ін. доведено оздоровчий вплив ходьби на серцево-судинну, дихальну та нервову системи організму людини, обмін речовин, загальний стан здоров'я, розроблено рекомендації щодо техніки оздоровчої ходьби (Базилевич, 2019; Овчаренко, 2002).

Низка науковців зазначає, що ходьба забезпечує високе функціональне навантаження та тренування, покращує роботу серцево-судинної і дихальної систем. Порівняно зі звичайною ходьбою, оздоровча ходьба характеризується більш високим темпом, більш ритмічними, тривалими і жвавими рухами, які змушують працювати серце й легені інтенсивніше, постачаючи кисень м'язам. Швидкість у прискореному варіанті може досягати 7 км/год, у роботу включаються м'язи гомілки й таза, стопа активно відштовхується від опори за рахунок згинання в кульшовому суглобі (Донской, 1983, с. 83).

Отже, наведені дані підтверджують важливість застосування самостійної роботи з використанням засобів оздоровчої ходьби для покращення навчального процесу з фізичного виховання та збільшення рухової активності студентів. Самостійні заняття оздоровчою ходьбою є суттєвою складовою частиною навчального процесу з фізичного виховання, вона значно підвищує рухову активність студентів, надає студентам навички самостійної роботи з покращення власного здоров'я й фізичної підготовленості, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Індивідуальні (домашні) завдання є необхідною умовою виконання самостійної роботи, причому головний критерій контролю за виконанням самостійної роботи студентів – це виконання відповідних тестів, а підстава для планування й складання домашніх завдань – визначення недоліків у загальній і спеціальній фізичній підготовленості студентів.

Робота з планування самостійної роботи студентів повинна супроводжуватися відповідним науково-методичним забезпеченням у вигляді кафедральної програми самостійних занять, індивідуальних завдань і відповідної системи тестування, розроблених провідними фахівцями кафедр

фізичного виховання з урахуванням специфіки навчального відділення та його матеріальної бази, стану фізичної підготовленості контингенту студентів, завдань, особливостей і оздоровчих можливостей обраного виду спорту.

**Мета дослідження** – експериментально перевірити вплив самостійних занять оздоровчою ходьбою на підвищення фізичної підготовленості майбутніх учителів.

Відповідно до мети сформульовано завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній і спеціальній літературі.

2. Теоретично обґрунтувати доцільність застосування занять оздоровчою ходьбою в процесі фізичного виховання студентів закладів вищої педагогічної освіти.

3. Експериментально перевірити ефективність впливу занять оздоровчою ходьбою на підвищення фізичної підготовленості майбутніх учителів

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань нами були використані такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури із зазначеної проблеми, спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент, математична обробка даних.

Дослідження проводилось на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. У ньому взяли участь 106 студентів 3–4 курсів навчально-наукового Інституту педагогіки та психології.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання в закладах вищої освіти – складна та напружена розумова праця, яка часто виконується в умовах дефіциту часу на тлі зниження рухової активності. Заняття фізичною культурою для студентів слід розглядати не тільки як засіб зміцнення здоров'я та різнобічного фізичного розвитку організму, але і як засіб активного відпочинку, відновлення після напруженої розумової праці й підготовки до наступних занять.

В організації і проведенні самостійних занять рекомендується врахувати особливості педагогічної професії, яку здобувають студенти, інтереси та бажання, доступність фізичних вправ, підсумковий ефект від занять, який проявляється у зміцненні здоров'я і зниженні захворюваності тих, хто займається, у поліпшенні їхнього фізичного розвитку й фізичної підготовленості а, також, у підвищенні навчальної успішності студентів. Також самостійна робота сприяє гармонійному розвитку особистості студентів, формуванню морально-вольових якостей.

На думку науковців (Павленко, 2018; Суббота, 2011) самостійні заняття фізичною культурою повинні передбачати розв'язання таких завдань:

– фізичне вдосконалення та самовиховання потреби в регулярних заняттях фізичними вправами;

– уміння застосовувати передові методи та засоби оздоровчої фізичної культури для профілактики захворювань та зміцнення здоров'я шляхом упровадження фізкультурно-оздоровчих заходів;

– уміння розвивати психофізичні якості відповідно до специфічних вимог майбутньої професійної діяльності.

Самостійні заняття фізичними вправами рекреативної спрямованості для студентів закладів вищої освіти є засобом розвантаження нервової системи, що переключає студентів із розумової праці на фізичну.

Самостійні заняття проводять студенти у вільний від навчання час на основі повної добровільності й ініціативи (за бажанням), або як завдання викладача (домашнє завдання). Заняття проводяться 3–4 рази на тиждень по 30–40 хвилин, їх скасовують у дні, коли за розкладом є навчальні заняття з фізичного виховання. Також, у певний час, самостійні заняття можна замінити на участь у змаганнях, одноденних туристичних походах, лижних або велосипедних прогулянках тощо.

Самостійні заняття впродовж дня проводяться для забезпечення працездатності, відновлення після певного навантаження, психорегуляції та корекції емоційного стану.

У режимі дня студентів вони мають такі форми:

- ранкова гігієнічна гімнастика;
- фізичні вправи впродовж навчального дня;
- самостійні тренувальні заняття.

Заняття оздоровчою ходьбою мають певні переваги серед інших видів оздоровчих самостійних занять, оскільки оздоровча ходьба є найбільш доступним видом самостійних занять, а для самих занять необхідно лише бажання розпочати рух.

Незважаючи на гіподинамію та її наслідки (порушення функцій організму, опорно-рухового апарату, кровообігу, дихання, травлення), через обмеження рухової активності і зниження сили скорочення м'язів, що створюють серйозну небезпеку для здоров'я сучасної людини, студенти не завжди знаходять час для оздоровчого тренування. Однією з особливостей занять ходьбою є можливість частину фізичних навантажень природньо включати в режим дня: ходьба на заняття і назад, прогулянки, подолання швидким кроком невеликих відстаней протягом дня. Незважаючи на те, що для цілеспрямованого тренування серцево-судинної системи обов'язкові безперервність і високий темп рухів, ходьба і на

короткі дистанції приносить свою користь, передусім тим, що допомагає відпрацьовувати швидкість ходьби, яка в наступному дасть можливість збільшувати навантаження. Також заняття оздоровчою ходьбою не вимагають спеціальної екіпіровки і виглядають досить природно.

Можливість регулювати навантаження під час ходьби сприяє заохоченню студентів, які мають низький рівень фізичної підготовленості, до рухової активності.

Під час ходьби є можливість поєднати творчу (розумову) діяльність і ходьбу. Посилена робота серця і легенів під час ходьби посилює кровообіг в усьому тілі, у тому числі і в мозку. Активніша циркуляція крові приносить більше кисню і глюкози, відповідно, мозок отримує більше ресурсів для роботи. Ходьба – високоавтоматизована навичка, у процесі якої стопа проноситься низько над поверхнею землі, приземлення, починаючи з п'яти, значно знижує небезпеку травматизму. До того ж, заняття оздоровчою ходьбою не потребують напруженої уваги як при інших видах рухової активності. Саме ходьба надає сприятливу можливість одночасно поєднати творчу роботу розуму і рух набагато більшою мірою, ніж під час занять іншими видами фізкультурної діяльності.

Швидка ходьба – один із найпростіших і найдоступніших способів зняття психологічної напруги, набуття «цілющої» фізичної втоми. Під час різних депресивних станів ходьба також може зіграти роль антидепресанту. Науковці пояснюють ефект поліпшення психологічного стану під час вправ на витривалість виділенням в організмі гормону ендорфіну, «гормону задоволення», який сприятливо впливає на психіку людини.

Ходьба зміцнює зв'язковий апарат і кісткову тканину, тим самим знижуючи хворобливі відчуття в суглобах і ризик переломів кісток.

Оскільки кожна людина має різні антропометричні показники та різний рівень розвитку рухових здібностей і фізичних якостей, то це в сукупності накладає індивідуальний відбиток на всі прийоми ходьби, що називаються ходою.

Заняття оздоровчою ходьбою проводяться в спортивних приміщеннях і на відкритих майданчиках, де є можливість виконувати як спеціальні вправи з вивчення й засвоєння технічних прийомів оздоровчої ходьби, так і вправи загальнофізичної підготовки.

Наше дослідження присвячено розробці програми самостійних занять оздоровчою ходьбою для студентів 3–4 курсів із урахуванням навчального плану з дисципліни «Фізичне виховання», яким передбачено 2 академічних години на тиждень занять із фізичного виховання.

Із метою виявлення рівня усвідомлення цінностей фізичної культури, значення самостійних оздоровчих занять, розуміння впливу оздоровчої ходьби на організм людини, дотримання здорового способу життя нами була розроблена анкета, до якої увійшло 12 питань:

1. Чи має для Вас значення власний стан здоров'я? (так; ні; не зовсім; інша відповідь).

2. Чи вважаєте Ви себе здоровою людиною? (так; ні; не зовсім; інша відповідь).

3. Чи достатньо Вам одного заняття на тиждень із фізичного виховання для фізичного вдосконалення? (так; ні; не зовсім; інша відповідь).

4. Скільки годин на тиждень Ви хотіли би займатися фізичним вихованням? (власна відповідь).

5. Чи впливає фізичне навантаження на покращення роботи органів і систем людини (так; ні; не знаю; інша відповідь).

6. Скільки годин на тиждень Ви займаєтесь самостійною фізичною підготовкою? (один раз 1 годину; два рази 3 години; три рази 4 години; не займаюсь).

7. Чи вважаєте Ви оздоровчу ходьбу доступним видом самостійних занять у порівнянні з іншими видами? (так, бо непотрібно витратити час та кошти на відвідування спортивних залів; так, бо непотрібно спеціальної екіпіровки для занять; так, бо ходьба є найменш травматичним із видів фізичних навантажень; так, бо можна самому вибирати час для занять).

8. Чи займаєтесь Ви оздоровчою ходьбою? (займаюсь раз на тиждень; займаюсь тричі на тиждень; займаюсь щодня; ходжу пішки на навчання 30 хв. щодня).

9. Чи бажаєте Ви підвищувати рівень фізичного розвитку свого організму? (так; ні; хочу підвищити; інша відповідь).

10. Чи вважаєте Ви свою ходу правильною і красивою? (так; ні; хочу змінити свою ходу на краще; інша відповідь).

11. Скільки часу в день Ви приділяєте фізичним навантаженням для підтримки свого здоров'я? (30 хв.; 60 хв.; 90 хв.; інша відповідь).

12. Які перешкоди заважають Вам займатися самостійними заняттями оздоровчою ходьбою? (відсутність часу і умов для занять; власна лінь; побутові умови; інша відповідь).

Результатати проведеного анкетування свідчать про те, що 74,5 % респондентів вважають, що стан власного здоров'я має для них велике значення, але лише 25,4 % абсолютно ним задоволені. Усього 17,9 %

респондентів приділяють увагу підтримці власного здоров'я більше години на день, 19,8 % відводять на це від 30 до 60 хвилин, 32,07 % – від 15 до 20 хвилин на день, а у 21,7 % зовсім немає на це часу. При цьому 86,8 % респондентів позитивно оцінюють значення самостійних занять оздоровчою ходьбою, фізичного навантаження, фізичних вправ, а 37,7 % студентів систематично самостійно займаються. На питання «Скільки годин на тиждень Ви займаєтеся самостійною фізичною підготовкою?» і «Скільки часу в день ви приділяєте фізичним навантаженням для підтримки свого здоров'я?», 22,6 % респондентів вважають для себе оптимальним режим рухової активності, що становить більше 10 годин на тиждень, але самостійно займаються оздоровчою ходьбою лише 14,2 % респондентів. При цьому, 32,1 % студентів визначили оптимальним 4–6 годинний тижневий режим рухової активності, але використовують його всього 16,03 % респондентів, тоді як 38,7 % опитаних вважають достатнім 2–4-х годинний тижневий режим рухової активності, але на практиці застосовують даний режим 49,1 % студентів.

Серед причин, що не дозволяють більшості респондентів певною мірою займатися фізичними вправами і вести здоровий спосіб життя, перше місце (49,1 % респондентів) займає відсутність часу і умов для занять, друге місце (29,2 % респондентів) займає власна лінь, третє місце (13,2 % респондентів) займають побутові умови. На четвертому місці – група студентів, які вважають, що в заняттях фізичною культурою немає необхідності.

Ураховуючи дані проведеного анкетування, нами була розроблена експериментальна програма для самостійних занять оздоровчою ходьбою. Зміст програми містить три етапа:

- 1. Підготовчий етап – освоєння техніки оздоровчої ходьби.*
- 2. Етап підвищення швидкості ходьби і розвитку фізичних якостей.*
- 3. Етап удосконалення елементів ходьби і підвищення функціональних можливостей організму.*

На першому етапі увага актуалізувалася на вивченні техніки оздоровчої ходьби, перш за все – положенні стоп, тіла, правильному диханню. Середня довжина оздоровчого кроку приймалася в межах 70–80 см. Для успішного оволодіння технікою оздоровчої ходьби на першому етапі пропонували студентам включати в руховий режим обов'язкові заняття ранковою гімнастикою, фізкультурні паузи в режимі дня тощо. Розпочинати заняття, пропонували з розроблених комплексів підготовчих вправ. Особлива увага приділялася використанню методів самоконтролю. На першому етапі експериментальної програми дотримувалися помірних навантажень.

На етапі підвищення швидкості ходьби і розвитку фізичних якостей застосовувалися підготовчі та імітаційні вправи, вправи з елементами техніки спортивної ходьби, прискорена ходьба в змагальному темпі. Прискорена ходьба при відповідній швидкості (до 6,5 км/год) досягала зони тренуючого режиму (ЧСС 120-130 уд/хв). На другому етапі експериментальної програми заняття будували за загальноприйнятою у фізичному вихованні структурою – втягування в режим навантаження на початку заняття, виконання основних завдань тренування в середині і поступове зниження навантаження в кінці. Поточним показником оцінки навантаження слугували контрольні дані частоти серцевих скорочень – верхня максимально допустима межа (ЧСС – 140–160 уд/хв). На етапі розвитку фізичних якостей і підвищення швидкості ходьби вирішували завдання адаптації організму до зростаючих навантажень, удосконалення фізичної підготовленості, і на цьому фоні поступове підвищення швидкості. Для студентів із високими показниками фізичної підготовленості швидкість ходьби підвищували також за допомогою доступного навантаження до 10–11 км на годину як найбільш оптимального фізичного навантаження на організм таких студентів.

Для розвитку фізичних якостей склалися індивідуальні комплекси вправ.

*Третій етап* експериментальної програми містить різноманітні варіанти оздоровчої ходьби для вдосконалення техніки пересування: ходьбу по твердому покритті, ходьбу по пересіченій місцевості; ходьбу з подоланням перешкод. Здійснювався туристичний похід 10–15 км із зупинками на відпочинок. Для підвищення функціональних можливостей організму використовувалися загальнорозвивальні вправи та вправи на розвиток гнучкості, а також відновлювальна ходьба. Темп виконання вправ на третьому етапі був помірний, оскільки ми стали переважно оздоровчі завдання.

Для перевірки ефективності розробленої програми самостійних занять оздоровчою ходьбою ми провели контроль морфо-функціонального стану і розвитку фізичних якостей студентів. Для цього використовували комплекс морфологічних характеристик, показників стану серцево-судинної та дихальної систем, а також тестових вправ (тест Купера, спортивна ходьба 2000 м, біг на 100 м і 1000 м, згинання та розгинання рук в упорі лежачі на підлозі тощо), а також перевірили антропометричні дані.

Отримані дані свідчать про те, що регулярне і тривале виконання вправ аеробного режиму, а саме оздоровчої ходьби, призвело до підвищення функціональних можливостей організму студентів і підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості. Систематичні (не рідше



2 разів на тиждень) самостійні заняття з оздоровчої ходьби мають суттєве значення для зміцнення здоров'я та підвищення опору організму дії несприятливих чинників довкілля, про що свідчить зниження захворюваності студентів протягом навчального року.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, аналіз результатів дослідження дає підстави зробити висновки про те, що самостійна робота є суттєвою складовою освітнього процесу з фізичного виховання в педагогічних закладах вищої освіти. Використання засобів оздоровчої ходьби значно підвищує рухову активність студентів, покращує їхню фізичну підготовленість, формує навички самостійної роботи зі збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я всіх учасників освітнього процесу, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Використання розробленої програми самостійних занять оздоровчою ходьбою дозволить оптимізувати освітній процес із фізичного виховання в педагогічних закладах вищої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок із заданої проблеми можуть бути спрямовані на розробку педагогічних умов використання самостійних занять із оздоровчої ходьби в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти різного рівня акредитації.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Акимова, В. А., Турчина, Н. І., Черняєв, Е. Г. (2012). *Форми і методи організації самостійної роботи студентів з фізичного виховання. Фізичне виховання в контексті сучасної освіти: матеріали VII Всеукр. наук.-метод. конф.* К.: НАУ (Akymova, V. A., Turchyna, N. I., Cherniaiev, E. H. (2012). *Forms and methods of organizing independent work of students in physical education. Physical education in the context of modern education: materials of the VII All-Ukrainian scientific-method. conf.* K.: NAU).
- Атаманюк, С., Кириченко, О. (2014). *Методика застосування оздоровчої ходьби для студентів спеціальної медичної групи. Спортивний вісник Придніпров'я, 1, 204-207* (Atamaniuk, S., Kyrychenko, O. (2014). *Methods of using health walking for students of a special medical group. Sports Bulletin of the Prydniprovia, 1, 204-207*).
- Базилевич, Н. О., Тонконог, О. С. (2019). *Оздоровча ходьба як засіб підвищення функціональних можливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), Вип. 3К (110), 64-68* (Bazylevych, N. O., Tonkonoh, O. S. (2019). *Health walking as a means of increasing the functionality of students of higher pedagogical education institutions. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), Vol. 3K (110), 64-68*).
- Донской, Д. Д. (1983). *Методические рекомендации по технике оздоровительной ходьбы и оздоровительного бега.* М.: ФиС (Donskoi, D. D. (1983). *Methodological recommendations on the technique of health walking and health running.* М.: FiS).

- Євдокимов, В. І. (2004). *Самостійна робота студентів*. Х.: Вид-во ХДГУ (Yevdokymov, V. I. (2004). *Independent work of students*. Kh.: Published by KSU).
- Королінська, С. В. (2006). Аналіз соціально-педагогічних основ формування потреб в самостійних заняттях фізичною культурою у студентів НфаУ. У С. С. Єрмаков, *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 12, 93-96 (Korolinska, S. V. (2006). Analysis of socio-pedagogical bases of formation of needs in independent physical education classes for NfaU students. In S. S. Yermakov, *Pedagogy, Psychology and Medical and Biological Problems of Physical Education and Sports*, 12, 93-96).
- Овчаренко, Т. Г. (2002). *Система самостійної роботи студентів у курсі «Теорія та методика фізичного виховання»*. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки (Ovcharenko, T. H. (2002). *The system of independent work of students in the course "Theory and methods of physical education"*. Lutsk).
- Павленко, І. О. (2018). Тенденції реалізації фізичного потенціалу студентів педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 178-187 (Pavlenko, I. O. (2018). Trends in the realization of the physical potential of students of pedagogical specialties. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 178-187).
- Суббота, Ю. В. (2011). *Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом: практич. посіб. для студ. вищих навч. закладів III-IV рівнів акредитації*. К.: Кондор (Subbota, Yu. V. (2011). *Wellness motor programs of independent physical culture and sports: practic. guide for students of higher education institutions of the III-IV levels of accreditation*. K.: Condor).

### РЕЗЮМЕ

**Павленко Інна, Сидоренко Ольга, Шумаков Олег.** Совершенствование физической подготовленности будущих учителей посредством самостоятельных занятий оздоровительной ходьбой.

*В статье рассмотрена проблема совершенствования физической подготовленности будущих учителей посредством самостоятельных занятий оздоровительной ходьбой. С целью целесообразности применения самостоятельных занятий оздоровительной ходьбой в процессе профессиональной подготовки в учреждениях высшего педагогического образования проведено анкетирование студентов учебно-научного института педагогики и психологии. Разработана экспериментальная программа самостоятельных занятий оздоровительной ходьбой, которая состоит из трех этапов: подготовительный этап – освоение техники оздоровительной ходьбы; этап повышения скорости ходьбы и развития физических качеств; этап совершенствования элементов ходьбы и повышение функциональных возможностей организма.*

**Ключевые слова:** высшие педагогические учебные заведения, будущие учителя, оздоровительная ходьба, самостоятельные занятия, студенты, физическое воспитание.

### SUMMARY

**Pavlenko Inna, Sydorenko Olha, Shumakov Oleh.** Improving physical fitness of future teachers by means of independent classes in health walking.

*The article considers the problem of improving the physical fitness of future teachers by means of independent classes in health walking. Based on the analysis of scientific sources, the importance of independent work to improve the educational process of physical education and increase motor activity of students is indicated.*

*The purpose of the article is to test experimentally the impact of independent walking classes on improving the physical fitness of future teachers.*

*In the study we used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific literature on this problem, observation, questionnaires, testing, pedagogical experiment, mathematical data processing.*

*The study was conducted on the basis of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. It involved 106 students of 3-4 courses of the Scientific and Educational Institute of Pedagogy and Psychology.*

*In order to identify the level of awareness of the values of physical culture, the importance of independent health classes, understanding the impact of walking on the human body, the idea of a healthy lifestyle, a survey of students of the Institute of Pedagogy and Psychology.*

*An experimental program of independent classes in health walking has been developed, which consists of three stages: preparatory stage – mastering the technique of health walking; stage of increasing walking speed and development of physical qualities; stage of improving the elements of walking and improving the functionality of the body.*

*The analysis of the research results gives grounds to conclude that independent work is an essential part of the educational process of physical education in institutions of higher pedagogical education.*

*The use of the developed program of independent classes in health walking will allow to optimize the educational process of physical education in institutions of higher pedagogical education.*

*Prospects for further research on this issue can be aimed at developing pedagogical conditions for the use of independent classes in walking in the process of training in higher education institutions of different levels of accreditation.*

**Key words:** *institutions of higher pedagogical education, future teachers, health walking, independent classes, students, physical education.*

**УДК 378.14 : 613**

**Ірина Пальшкова**

Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0002-6710-5232

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/263-276

## **СТАН ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена дослідженню проблеми підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності. На підставі аналізу загальних теоретичних підходів до змісту здоров'язбережувальної діяльності подано авторську позицію щодо визначеного конструкта. Розглянуто структуру підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності, яка складається з мотиваційно-когнітивної, операційно-коригувальної й оцінно-рефлексивної складових із показниками, відповідно до яких було дібрано мануал діагностувальних методик.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкових класів, здоров'язбережувальна діяльність, підготовленість, діагностика, складова, показники, констатувальний етап.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження пов'язана з вирішенням пріоритетних завдань системи освіти у вихованні молодого покоління в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та оточуючих як найвищої індивідуальної суспільної цінності. За останні десятиліття в Україні ведеться активна робота з оновлення й удосконалення змісту початкової освіти (Закон України «Про вищу освіту», проект «Нова українська школа», національна програма «Здоров'я через освіту»). З огляду на це одним із стратегічних напрямків реформування системи початкової освіти має бути створення в кожному закладі освіти здоров'язбережувального освітнього простору, який забезпечить оптимальні умови для організації педагогічного процесу, усвідомлення сутності здоров'язбережувальної діяльності майбутніми вчителями та сприятиме збереженню їх здоров'я (Омельченко, 2017). Натомість аналіз робочих програм теоретичної і практичної підготовки здобувачів вищої освіти у педагогічних закладах засвідчив наявність низки суперечностей між: необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкових класів і недостатністю її реалізації у процесі навчання в закладах вищої освіти; необхідністю підвищення якості організації здоров'язбережувальної діяльності майбутніми вчителями початкових класів і відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення цього процесу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Слід зазначити, що дослідниками переважно розглядаються особливості організації формування окремих складників здорового способу життя студентської молоді (Н. Агаджанян, Г. Ахмерова, М. Бакшаєва, Є. Бондаревська, А. Боярський, О. Вакуленко, А. Гончаров, Б. Долинський, А. Дулевич, Л. Іващенко, С. Кондратюк, А. Ляхович, М. Носко, Л. Овчиннікова, В. Оржеховська, І. Пономаренко, Л. Розенфальд, Н. Рябова, Г. Серіков, В. Теслюкта та ін.). Незважаючи на достатню кількість наукових досліджень, присвячених вивченню різноманітних аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності (К. Авраменко, Н. Бібік, Ю. Вавілова, М. Вашуленко, Н. Кічук, В. Ковальов, О. Комар, С. Литвиненко, О. Мельник, В. Полонський, О. Савченко, В. Сирота, Г. Тарасенко, Л. Фалько, Л. Хомич, І. Шапошникова та ін.), здоров'язбережувальним технологіям (В. Бондін, С. Грімблат, Ю. Кобяков, М. Смірнов та ін.), культурі здоров'я (В. Горашук, В. Зайцев, Л. Іванова, Г. Кривошеєва, В. Магін, С. Сімоненко, В. Скумін, І. Яковлева та ін.), питання цілеспрямованої підготовки їх до здоров'язбережувальної діяльності залишається відкритим.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна відповідати реаліям сьогодення, мета якого полягає у створенні психолого-педагогічних умов для розвитку індивідуальних здібностей, зміцненні здоров'я, формуванні здорового способу життя та реалізації базових потреб майбутніх учителів початкових класів не лише у спеціально організованому здоров'язбережувальному середовищі, а й у професійно-педагогічному просторі. Попри впровадження концептуальних засад Нової української школи в систему освіти, подальшого вивчення потребують науково-методологічні основи в напрямках підготовки майбутніх учителів початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є висвітлення результатів підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності на констатувальному етапі експерименту. Завданням означеного етапу дослідження є визначення складових і показників підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності та їх діагностика.

**Методи дослідження.** Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності було використано: анкетування з метою визначення стану обізнаності здобувачів вищої освіти із напрямками здоров'язбережувальної діяльності; картки самооцінки обізнаності здобувачів вищої освіти із сутністю здорового способу життя засобами здоров'язбережування, видами особистісного здоров'я (розроблені автором); методика КОС-1 використовувалася для визначення рівнів сформованості комунікативних і організаторських здібностей (В. Синявський, В. Федоришин), методики визначення наявності проєктивних і аналітичних умінь (розроблені автором); тест «Діагностика лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницький) для визначення рівня вираженості лідерських якостей; для визначення рівня сформованості морально-вольових якостей (методика А. Вострікова та Н. Кузьміної).

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз вищезазначених наукових доробок дав змогу встановити, що недостатньо вивченими аспектами проблематики формування здоров'я залишаються її термінологічний апарат, методичні й методологічні засади здоров'язбережувальної діяльності в освіті. Разом із тим, вітчизняний науковий простір наповнюється розвідками, у яких декларується, що найбільш оптимальними для визначення галузі педагогічної науки, яка вивчає стан та розвиток теорії й практики навчання основ здоров'я та виховання у здоров'ї на різних етапах людського життя, вважають терміни «педагогіка

здоров'я», «здоров'ятворча педагогіка», «здоров'язбережувальна освіта», «превентивна педагогіка», «здоров'язбережувальна педагогіка» (Сливка, 2016). Прикладом цьому є дослідження О. Карпусь, у якому авторкою розглянуто термінологічний інструментарій щодо проблеми здоров'язбереження та наголошено на тому, що більшість сучасних країн світу значну увагу приділяє здоров'язбереженню свого населення, адже процвітання нації залежить від стану здоров'я жителів країни, їх налаштування на здоровий спосіб життя й особисту відповідальність за власне здоров'я та здоров'я оточуючих (Карпусь, 2020).

На підставі вивчення сутності професійно-педагогічної діяльності вчителів початкових класів у закладах загальної середньої освіти з'ясовано, що вона охоплює різноманітні напрями: організацію роботи, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я дітей; організацію навчально-виховної діяльності, спрямованої на валеологічне виховання учнів; надання допомоги дітям відчувати себе суб'єктом здоров'язбережувальної діяльності; розвивати в учнів уміння самооцінки функціонального стану організму; створення мотивації до ведення й пропагування здорового образу життя тощо.

Проведені довготривалі спостереження і бесіди з учнями, батьками, вчителями, адміністрацією закладів загальної середньої освіти дозволили дійти висновку, що здоров'язбережувальна діяльність є досить важливою ланкою освітнього процесу в сучасній школі. Організація такої роботи повинна бути спрямована на: підвищення індивідуального потенціалу здоров'я; сприяння емоційно-ціннісному ставленню до власного здоров'я; формування навичок, що сприяють збереженню фізичного, психічного, морального, соціального, здоров'я; формуванню гуманістичного стилю спілкування учасників освітнього процесу зокрема.

Зауважимо, що на сьогодні не існує єдиного підходу до розуміння сутності здоров'язбережувальної діяльності та підготовленості майбутніх учителів початкових класів до неї. У наукових джерелах здоров'язбережувальна діяльність трактується як: організація життя людини, що передбачає гармонізоване використання й розвиток її духовно-моральних та фізичних сил, виховання прагнень до збереження індивідуального й соціального здоров'я, формування уявлень про шкідливість алкоголю, паління та наркотиків (Звекова, 2009); цілісний і багатогранний процес, який спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я школярів на підставі усвідомлення студентом власної відповідальності (Сентизова,

2008); багатофункціональне соціальне явище, що передбачає впровадження здоров'язберережувальних технологій шляхом застосування відповідних методів і засобів організації навчально-виховного процесу, які не зашкоджують здоров'ю дітей та спрямовані на формування здоров'язберережувальних навичок і вмінь, що сприяють збереженню фізичного, психічного, соціального, морально-духовного здоров'я учасників навчально-виховного процесу (Долинський, 2010).

Розглядаючи сутність здоров'язберережувальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, зацентруємо на дослідженні Б. Долинського, у якому визначено такі методологічні підходи, на яких ґрунтується процес підготовки здобувачів вищої освіти майбутніх учителів початкових класів до неї з молодшими школярами в навчально-виховному процесі, як-от: аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний та культурологічний. Так, аксіологічний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає сформованість у них системи соціально-спрямованого ціннісного ставлення до духовних та матеріальних засобів у формуванні здорового способу життя; їхню здатність реально та об'єктивно оцінювати свої фізичні, психоемоційні, духовні, соціальні можливості; розуміння здоров'я і фізичної досконалості людини як практичної, соціальної, особистісної, національної, етичної та загальнолюдської цінності, що виявляється в усвідомленні необхідності дотримуватися здорового способу життя, що дозволить найбільш повно здійснити завдання здоров'язбереження свого й учнів у майбутній професійній діяльності. Системний підхід передбачає взаємодію між здобувачами вищої освіти і викладачами в різних видах діяльності: навчальній (взаємодія валеологічної освіти з дисциплінами гуманітарного, соціально економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи), виховній (позааудиторна виховна робота, що передбачає організацію і проведення фізкультурно-спортивних змагань, творчих конкурсів, спортивних свят), самостійній (організація пошукової та дослідницької діяльності студентів із питань здоров'язбереження, самостійні заняття фізичною культурою і спортом (спортивні секції, гуртки), застосування одержаних знань і вмінь під час педагогічної практики з урахуванням збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів. Забезпечення системного підходу, спрямованого на збереження і зміцнення здоров'я майбутніх учителів початкової школи під час навчання в педагогічному закладі вищої освіти, сприятиме їхній підготовці до здійснення здоров'язберережувальної діяльності в умовах початкової школи.

Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності дозволяє виокремити в контексті дослідження сукупність таких культурних компонентів, як педагогічна, фізична, валеологічна, екологічна культура, культура здоров'я, які становлять здоров'язбережувальний культурний напрям. Особистісно-діяльнісний підхід в аспекті дослідження передбачає спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів на здобуття знань, умінь і навичок щодо організації різноманітної діяльності (навчально-виховної, спортивно-ігрової, фізкультурно-оздоровчої, дозвілєвої, просвітницько-валеологічної та ін.), яка б не зашкоджувала їхньому здоров'ю і здоров'ю учнів (Долинський, 2010).

Урахування означених підходів викликає необхідність у більш детальному розгляді усвідомлення майбутніми вчителями наукової зорієнтованості та змістовного наповнення конструктів «індивідуальне здоров'я особистості», «здоровий спосіб життя», «засоби здоров'язбереження» ще під час здобуття вищої освіти.

Теоретичний аналіз наукового фонду (Є. Бондаревська, Л. Іващенко, Н. Страпко, Л. Хомич, С. Шмалей та ін.) з означеної проблематики дав змогу диференціювати якісну структуру діяльності здобувачів вищої освіти з основ формування здорового способу життя, виявити специфіку взаємоузгодження її складників у підтриманні рівня здоров'я. На думку вчених, формування здорового способу життя має зводитися до дотримання таких вимог, як: регулярний сон, особиста гігієна, урахування основ раціонального харчування, виконання моральних норм, відсутність шкідливих звичок, профілактичні медогляди тощо (Шмалей, 2005).

Зважаючи на те, що сучасна підготовка здобувачів вищої освіти повинна відповідати вимогам Болонської декларації, слушним є дослідження В. Андрущенко, у якому індивідуальне здоров'я особистості містить такі складові, як: психічне, фізичне, морально-духовне, соціальне та професійне здоров'я. Так, психічне здоров'я розглядається як сукупність настанов, якостей і функціональних здібностей майбутніх учителів, що дозволяє їм адаптуватися до довкілля та є необхідним у професійній діяльності. Фізичне здоров'я забезпечується позитивним ставленням до нього як до загальнолюдської цінності, достатньою руховою активністю, раціональним харчуванням, дотриманням санітарно-гігієнічних навичок, а також визнанням необхідності занять фізкультурно-оздоровчими, спортивно-ігровими вправами, що сприятимуть не лише формуванню в майбутніх учителів здоров'язбережувальних умінь і навичок, зміцненню



їхнього фізичного здоров'я, а й набуттю вмінь організувати відповідну здоров'язберезувальну діяльність.

Під морально-духовним здоров'ям автор розуміє наявність у майбутніх учителів системи цінностей, настанов і мотивів їхньої поведінки у професійній діяльності, що передбачає формування відповідних здоров'язберезувальних навичок і вмінь, спрямованих на розвиток високої духовності особистості й пов'язаних із такими загальнолюдськими цінностями, як добро, любов, краса тощо. Науковець також вважає, що морально-духовне здоров'я є передумовою самоствердження здобувачів вищої освіти у суспільстві та професійно-педагогічній діяльності зокрема.

Соціальне здоров'я передбачає наявність у майбутніх учителів сформованих знань, умінь і навичок спілкування (з дітьми, їхніми батьками, колегами, адміністрацією). Рівень сформованості цього виду також впливає на соціальну поведінку в професійній діяльності та соціумі, відповідає нормам, які висуває суспільство до вчителя. Професійне здоров'я вчителя, на думку автора, необхідно визначати як цілісний багатомірний динамічний стан організму, який дозволяє освітянам максимально реалізовувати свій творчий потенціал у професійно-педагогічній діяльності (Андрущенко, 2004).

Розглядаючи засоби здоров'язбереження, вважаємо за необхідне наголосити на фізичних вправах як повторному здійсненні різних видів рухових дій, що активізують низку життєвих процесів. Як справедливо наголошує М. Смірнов, якісне різноманіття методів фізичного виховання визначає спосіб повторення фізичних вправ, які диференціюють так: просте повторення рухів і накопичення ефекту вправи лежать в основі виховання фізичних здібностей; модифіковане повторення і відбір – в основі навчання рухів; кодове повторення є основою формування органів чуття та інтелекту, виховання здатності до високих меж сприйняття й обробки інформації; модельне повторення – умови нормування тактичних здібностей, умінь найбільш раціонально діяти в новій обстановці. Формування свідомості, моральних, вольових та емоційних якостей ґрунтується на конспективному повторенні та узагальненні, які припускають повторення в граничному стислому вигляді основних ступенів формування суспільної свідомості. У свою чергу, засвоєння норм моралі, етики та естетики припускає розгорнуте їх повторення в конкретних формах поведінки під час рухової діяльності. До форм предметно-методичної організації процесу вправи, що історично склалися, відносять такі способи в різних поєднаннях, як: мимовільні, імітаційно-ігрові, природничо-прикладні, аналітичні, спортивні та комплексні (Смірнов, 2003).

Відтак, спираючись на вищезазначене, для здійснення означеної діяльності майбутні вчителі початкових класів повинні бути підготовленими. Під підготовленістю майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності розуміємо індивідуальне інтегроване утворення, що характеризується наявністю: сформованості практичних умінь і навичок для організації та здійснення її з використанням засобів здоров'язбереження, урахуванням валеологічних принципів; розвинених особистісних якостей і необхідних теоретичних знань щодо сутності основ індивідуального здоров'я особистості та здорового способу життя.

У структурі підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності виокремлюємо мотиваційно-когнітивну (усвідомлення цінності здоров'я та система знань, необхідних для вирішення здорового способу життя), операційно-коригувальну (передбачає сформованість загально-методичних і спеціальних умінь, що уможливають якісне виконання здоров'язбережувальної діяльності) та оцінно-рефлексивну (передбачає здатність здійснювати аналіз, самоаналіз і оцінювання результатів здоров'язбережувальної діяльності) складові. Так, мотиваційно-когнітивна складова підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності оцінювалася за такими показниками: позитивна мотиваційна спрямованість щодо здоров'язбережувальної діяльності; обізнаність із напрямками здоров'язбережувальної діяльності. Стан підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності за операційно-коригувальною складовою діагностувався за такими показниками, як-от: наявність комунікативно-організаторських, проєктувальних, аналітичних умінь та морально-вольових якостей. Рівні підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності за оцінно-рефлексивною складовою оцінювалися за такими показниками, як наявність здатності до педагогічної рефлексії та вміння адекватного оцінювання її результатів.

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності було обрано діагностику, у якій на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих показників респондентів було віднесено до достатнього, задовільного чи низького рівня.

Так, достатній рівень підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності був характерний здобувачам вищої освіти, які мають глибокі й міцні знання щодо її специфіки, варіативності її напрямів. Вони обізнані з науковим підґрунтям

індивідуального здоров'я особистості, здорового способу життя та здоров'язбережувальних засобів. У таких здобувачів вищої освіти на достатньому рівні сформовані комунікативні та організаторські вміння, вони виявляють виражені лідерські якості, вирізняються самокритичністю, дисциплінованістю, почуттям відповідальності за інших людей. Вони вміють проектувати здоров'язбережувальну діяльність, точно і правильно аналізувати й оцінювати її, контролювати свій емоційний стан і цілком адекватно реагують на вчинки оточуючих, не виявляють конфліктності у стосунках із ними.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності характерний для здобувачів вищої освіти, у яких знання щодо специфіки такої діяльності та варіативності її напрямів є епізодичними. Такі здобувачі вищої освіти недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці, відчують труднощі у проектуванні здоров'язбережувальної діяльності. У них недостатньо сформовані комунікативні та організаторські вміння, вони не виявляють лідерських якостей, не завжди вирізняються самокритичністю, дисциплінованістю, почуттям відповідальності за інших людей. Вони відчують труднощі в організації здоров'язбережувальної діяльності, припускаються помилок під час її аналізу. Таким здобувачам притаманне неадекватне реагування на вчинки довколишніх людей. Вони іноді виявляють конфліктність у стосунках із оточуючими.

Низький рівень підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності характерний для пасивних у навчанні здобувачів вищої освіти, які мають нечітке уявлення про її специфіку, варіативність її напрямів, не прагнуть до здорового способу життя, не усвідомлюють ролі індивідуального здоров'я в особистому житті та сутність здоров'язбережувальних засобів. У таких студентів несформовані комунікативні та організаторські вміння, їм важко впроваджувати здобуті знання у практичну діяльність, вони не виявляють лідерських якостей, несамокритичні, недисципліновані, невідповідальні за інших людей. Стосунки з іншими людьми здебільшого мають негативний характер. Такі здобувачі вищої освіти часто вступають у конфлікт, не вміють налагоджувати стосунки з оточуючими.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 42 здобувачів вищої освіти факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Висвітливо результати підготовленості майбутніх

учителів до професійної діяльності за визначеними показниками на констатувальному етапі експерименту.

Достатній рівень позитивної мотиваційної спрямованості на здоров'язбережувальну діяльність (перший показник мотиваційно-когнітивної складової) виявили 15,1 % респондентів (засвідчили її на рівні професійної потреби), базовий – 61,2 % (домінували мотиви допитливості), низький – 23,7 % респондентів (епізодична зацікавленість). За другим показником означеної складової встановлено, що лише 13,9 % респондентів правильно розуміють сутність здоров'язбережувальної діяльності вчителя початкових класів, вони обізнані з напрямками здорового способу життя. Базовий рівень засвідчила переважна більшість респондентів – 61,9 % (вони мали певні уявлення про сутність поняття «здоров'язбережувальна діяльність», називали різні змістовні ознаки за видами здоров'я), 24,2 % респондентів виявили низький рівень (не розуміли сутності поняття «здоров'язбережувальна діяльність», називали лише деякі засоби здоров'язбереження).

За першим показником операційно-коригувальної складової здоров'язбережувальної діяльності з'ясовано, що організаційні вміння (здатність швидко й ефективно встановлювати соціальні контакти, впливати на довколишніх, стимулюючи їх до певного виду діяльності, швидко й відповідно до ситуації приймати рішення, виявляти ініціативу тощо) на достатньому рівні сформовано у 28,4 %, базовому – у 58,7 %, низькому – у 12,9 % від загальної кількості респондентів. Водночас, за другим показником сформованості морально-вольових якостей цієї складової на достатньому рівні було діагностовано 13,7 %, на базовому – 62,6 %, на низькому – 23,7 % від загальної кількості респондентів.

Достатній рівень сформованості здатності до педагогічної рефлексії (перший показник оцінно-рефлексивної складової) засвідчили 14,3 %, базовий – 70,5 %, низький – 15,2 % респондентів. Здатність до адекватного оцінювання результатів здоров'язбережувальної діяльності (другий показник означеної складової) на достатньому рівні сформована у 21,4 % респондентів, 56,7 % респондентів здійснювали таку діяльність на базовому, а 21,9 % респондентів – на низькому рівні.

Значення кожної зі складових підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності здобувалось обчисленням середнього арифметичного за відповідними показниками, що подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1

**Результати діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності**

Складові	Рівні підготовленості у %		
	достатній	базовий	низький
Мотиваційно-когнітивна	14,5	61,55	23,95
Операційно-коригувальна	21,05	60,65	18,3
Оцінно-рефлексивна	17,85	63,6	18,55
Середнє значення	17,8	61,9	20,3

Як бачимо з табл. 1.1, за мотиваційно-когнітивною складовою підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності достатній рівень засвідчили 14,5 % респондентів, базовий – 61,55 %, низький рівень – 23,95 % від загальної кількості здобувачів вищої освіти. Достатній рівень за операційно-коригувальною складовою засвідчили 21,05 % респондентів, базовий – 60,65 %, низький – 18,3 % здобувачів вищої освіти. Результати оцінно-рефлексивної складової виявилися такими: достатній рівень – 17,85 %, базовий – 61,9 %, низький – 20,3 % здобувачів вищої освіти.

Узагальнені результати підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності унаочнено на рис. 1.

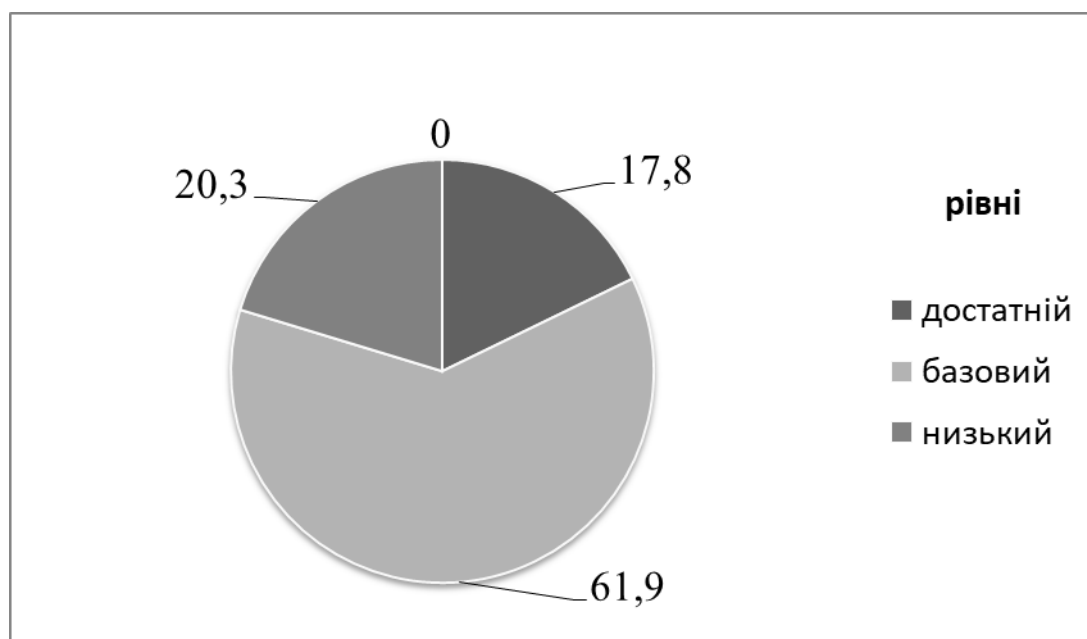


Рис. 1. Загальні рівні підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності (констатувальний етап), у %.

Отже, як видно з рис. 1, найбільша кількість майбутніх учителів початкових класів (61,9 %) засвідчила базовий рівень підготовленості до здоров'язбережувальної діяльності. На достатньому рівні виявлено меншість майбутніх учителів початкових класів – 17,8 %. На низькому рівні підготовленості до здоров'язбережувальної діяльності опинилися 20,3 % від загальної кількості майбутніх учителів.

**Висновки.** Аналіз одержаних упродовж констатувального етапу педагогічного експерименту результатів свідчить про необхідність подальшої роботи щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності. Саме тому перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні експериментальної методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, В. П. (2004). Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу. *Освіта України, 1*, 5-9 (Andrushchenko, V. P. (2004). Pedagogical education of Ukraine in the strategy of the Bologna process. *Education of Ukraine, 1*, 5-9).
- Долинський, Б. Т. (2010). *Методологія здоров'язберегаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи*. Одеса: Видавець М. П. Черкасов (Dolynskiy, B. T. (2010). *Methodology of health-preserving activity of the future primary school teacher*. Odessa: Publisher M.P. Cherkasov).
- Звекова, В. К. (2009). *Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Ізмаїл (Zviekova, V. K. (2009). *Preparation of future teachers for the organization of pupil's health-preserving leisure* (PhD thesis). Ishmail).
- Карпусь, О. (2020). Термінологічний інструментарій дослідження проблеми здоров'язбереження у Фінляндії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (95)*, 11-8 (Karpus, O. (2020). Terminological tools for the research on health in Finland. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (95)*, 11-18). DOI 10.24139/2312-5993/2020.01/012-019.
- Омельченко, С. О. (2017). Здоров'язбережувальний освітній простір як основа ефективності функціонування сучасного навчального закладу. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року)*. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», (сс. 18-19) (Omelchenko, S. O. (2017). Health-preserving educational space as a basis for the effective functioning of a modern education institution. *Global challenges of pedagogical education in the university space: materials of the III International Congress (Odessa, May 18-21, 2017)*, (pp. 18-19)).
- Сентизова, М. І. (2008). *Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Якутск (Sentizova, M. I. (2008). *Pedagogical support of the future teachers' preparation for health-preserving activity* (PhD thesis abstract). Yakutsk).
- Сливка, Л. В. (2016). *Здоров'язбережувальна педагогіка*. Івано-Франківськ: видавець Кушнір Г. М. (Slyvka, L. V. (2016). *Health-preserving pedagogy*. Ivano-Frankivsk).

- Смирнов, Н. К. (2003). *Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя школы*. М.: АРКТИ (Smirnov, N. K. (2003). *Health-preserving educational technologies in the work of a school teacher*. М.: ARKTI).
- Шмалей, С. В. (2005). Валеологічний супровід освітнього процесу в навчальному закладі. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*, 31, Т. 3, 178-183 (Shmalei, S. V. (2005). Valeological support of the educational process in the education institution. *Bulletin of Chernihiv Taras Shevchenko Pedagogical University. Psychological Sciences*, 31, Vol. 3, 178-183).

### РЕЗЮМЕ

**Пальшкова Ирина.** Состояние подготовленности будущих учителей начальных классов к здоровьесохраняющей деятельности.

*Статья посвящена исследованию проблемы подготовленности будущих учителей начальных классов к здоровьесохраняющей деятельности. На основании анализа общих теоретических подходов к содержанию здоровьесохраняющей деятельности представлена авторская позиция относительно выделенного конструкта. Рассмотрена структура подготовленности будущих учителей начальных классов к здоровьесохраняющей деятельности, состоящий из мотивационно-когнитивной, операционно-корректирующей и оценочно-рефлексивной составляющих с показателями, согласно которым был подобран мануал диагностирующих методик.*

**Ключевые слова:** *будущие учителя начальных классов, здоровьесохраняющая деятельность, подготовленность, диагностика, составляющая, показатели, констатирующий этап.*

### SUMMARY

**Palshkova Iryna.** The status of preparedness of future primary school teachers for health-preserving activity.

*Improving the quality of primary education is an important task of the current stage of Ukrainian society development, implementation of which is mainly related to the training of future professionals who can create psychological and pedagogical conditions for developing students's individual abilities, strengthening of their health, forming their healthy lifestyle and realization of the basic needs of younger generation not only in a specially organized health environment, but also in the professional and pedagogical area. This task fully meets the requirements of the State Standard of Primary Education in Ukraine, documents and the project "New Ukrainian School", which regulate the functioning and modern guidelines for the development of primary and higher education in Ukraine in the XXI century. Under these conditions preparing future primary school teachers for health activities is of paramount importance.*

*The aim of the article is to highlight and analyze the results of the diagnostics of the future primary school teachers' readiness for health care activities at the ascertaining stage of the experiment. Preparing the future primary school teachers for health care is understood as individual integrated composition, characterized by formation of practical skills for the organization and activity implementation with the use of health care means, based on valeological principles; developed personal qualities and the necessary theoretical knowledge based on the essence of individual health and healthy lifestyle. The structure of preparation of future primary school teachers for health care activities consists of motivational-cognitive, operational-corrective and evaluation-reflexive components with indicators according to which the manual of diagnostic methods was selected.*

*During the ascertaining stage of the experiment the sufficient level of readiness for the activity mentioned was demonstrated by 14,5 %, the basic one – by 59,7 % and the low one – by the 25,8 % of future primary school teachers.*

**Key words:** *future primary school teachers, health care activities, preparedness, diagnostics, component, indicators, ascertaining stage.*

**УДК 371.124:811.161.2**

**Ірина Пахненко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5880-703X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/276-288

## **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОВЛЕННЯ**

*У статті описується методика формування в майбутніх учителів-словесників професійно орієнтованих мовленнєвих умінь на базі розвитку логічного мислення в тісній єдності з осмисленням жанрових особливостей створюваних висловлювань. В узагальненому форматі ця методика має такий вигляд: 1) осмислення жанрових особливостей первинних текстів (спостереження текстового матеріалу); 2) формування вмінь ієрархізації тем і підтем у тексті (визначення логічного поля тексту); 3) формування вмінь мовленнєвої реалізації результатів спостережень (створення первинно-вторинних текстів). Репрезентовано систему роботи на кожному етапі навчання, наведено зразки виконання запропонованих завдань та необхідні методичні коментарі.*

**Ключові слова:** *студенти-словесники, професійно орієнтоване мовлення, тексти репродуктивно-продуктивного типу, жанрові особливості тексту, ієрархізація тем і підтем у тексті, модель тексту.*

**Постановка проблеми.** Одним із першочергових завдань підготовки студентів-філологів є формування в них професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Робота в цьому напрямі тривала і багатоаспектна. Серед комплексу вмінь, що складають зазначений вид компетентності, особливо значущими внаслідок їхнього «базового» статусу є вміння продукувати монологічні висловлювання (наукові тексти) на теми, пов'язані з певною спеціальністю. За ступенем самостійності ці висловлювання поділяються на первинні (оригінальні), вторинні (створені на основі змісту первинних) і первинно-вторинні. З формування у студентів умінь продукувати вторинні та первинно-вторинні тексти необхідно починати роботу в зазначеному напрямі. Практика показує, що формування в майбутніх учителів-словесників професійно орієнтованих мовленнєвих умінь є більш ефективним, якщо воно здійснюється на базі



розвитку логічного мислення в тісній єдності з осмисленням жанрових особливостей створюваних висловлювань.

**Аналіз актуальних досліджень.** В аспекті окресленої проблеми важливими є роботи М. П. Котюрової, М. М. Кожиної, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанової, В. В. Одінцева, Т. Б. Одінцевої, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко, В. В. Хіміка, Н. В. Шкуріної та ін., у яких розглядаються питання організації наукового тексту й навчання монологічного мовлення; праці М. М. Бахтіна, Т. К. Донської, Г. С. Єрмакової, Н. О. Іпполітової, Т. О. Ладженської, В. М. Мещерякова, М. Р. Саввової, З. С. Смелкової, О. В. Філіппової та ін., присвячені проблемам генології та навчання жанрів мовлення.

Останніми десятиліттями видано низку навчальних посібників із мови спеціальності, які відображають сучасні підходи до навчання наукового стилю мовлення студентів – текстоцентричний, культурологічний, особистісно орієнтований тощо. У методичних системах, що пропонують автори посібників, недостатньо враховується тенденція до осмислення жанрових особливостей створюваних текстів у тісній єдності з розвитком логічного мислення студентів.

**Метою статті** є презентація методики навчання студентів-словесників створення текстів репродуктивно-продуктивного типу на матеріалі спеціальності з урахуванням зазначеної тенденції.

Для досягнення поставленої мети використовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз літератури, спостереження текстового матеріалу, узагальнення методичного досвіду, описовий метод.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонована методика навчання студентів-філологів створення репродуктивно-продуктивних текстів будується на основних положеннях теорії тексту про жанр. Під жанром, слідом за О. Н. Кожиним, О. О. Криловою, В. В. Одінцовим, ми розуміємо «вид мовленнєвого твору, який виділяється в межах того чи іншого функціонального стилю та характеризується єдністю конструктивного принципу, своєрідністю композиційної організації матеріалу й використовуваних стилістичних структур» (Кожин, 1982, с. 156).

В узагальненому форматі ця методика має такий вигляд: 1) осмислення жанрових особливостей первинних текстів (спостереження текстового матеріалу); 2) формування вмінь ієрархізації тем і підтем у тексті (визначення логічного поля тексту); 3) формування вмінь мовленнєвої реалізації (вербалізації) результатів спостережень (створення первинно-вторинних текстів).

Як матеріал для спостереження рекомендується використовувати статті галузевих (лінгвістичних) енциклопедичних словників. Використання словникових статей пояснюється низкою причин. По-перше, статті мають чітку структурну організацію. По-друге, у словниках можна виділити необхідну для аналізу кількість статей певного жанру. І нарешті, по-третє, матеріал словників має для студентів велику цінність із погляду їхньої професійної підготовки, тому що на основі словникових статей, які входять до категорії навчальних текстів, «відбувається ознайомлення учнів із новим мовним і мовленнєвим матеріалом, тренування в його засвоєнні, розвиток відповідних умінь та навичок, контроль рівня сформованості комунікативної компетентності» (Швець, 2017, с. 171). «Навчальний текст як засіб формування мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенції, – зазначає Н. Ф. Баландіна, – наділений багатим дидактичним потенціалом, оскільки слугує для: 1) навчання рецепції; 2) розуміння й осмислення; 3) інтерпретації; 4) стимулювання продуктивного мовлення» (Баландіна, 2017, с. 15).

Відповідно до запропонованої методики, формування вмінь продукувати тексти репродуктивного типу необхідно починати з осмислення жанрових особливостей, тобто категоріальних ознак, первинних текстів. З цією метою з певного енциклопедичного видання відбираються статті, які стосуються будь-якого жанру. Так, наприклад, у корпусі текстів галузевих (лінгвістичних) енциклопедичних словників засвідчується таке жанрове різноманіття: характеристика мови або сім'ї мов, опис лінгвістичного закону, характеристика мовного процесу, опис методу дослідження, характеристика лексико-граматичного розряду слів тощо. Потім у цих статтях визначаються типові, тобто відтворювані, компоненти змісту – теми й підтеми (по суті, визначається тематичне поле статей) і підбираються мовленнєві кореляти, що вводять ці компоненти в текст. Осмисленню жанрових особливостей аналізованих текстів сприяють певні типи завдань.

1. Користуючись переліком тем і підтем, що, як правило, становлять тематичне поле статей, які належать до жанру... (наприклад, характеристики методу дослідження), знайдіть ці компоненти в статтях аналізованого жанру (пропонуються словникові статті).

Перелік компонентів: визначення методу, віднесення до більш загальної групи методів, сфери та об'єкти застосування в різних науках, об'єкти застосування в мовознавстві, характер використання методу в мовознавстві, специфічні аспекти застосування методу в лінгвістиці, значення методу.

2. Користуючись набором типових компонентів змісту, тобто тем і підтем, статей, що належать до жанру... (наприклад, характеристики мовного закону), визначте тематичне поле пропонованих статей (статті одного жанру підбираються із словника).

Подібні завдання використовуються в тому разі, якщо характер референта й традиції, що склалися в описі цього типу референтів, зумовили різноманіття моделей словникових статей (у нашому разі це статті, що становлять собою характеристику методу дослідження, опис лінгвістичного закону тощо). Подамо, наприклад, варіанти наборів тем (типових компонентів змісту) словникових статей, присвячених характеристиці лінгвістичного закону, у формі таблиці.

Таблиця 1

### Характеристика лінгвістичного закону

Типові компоненти змісту (перелік тем)	Тематичне поле статей (можливі варіанти)				
	1	2	3	4	5
1. Загальна характеристика	+	+	+	+	+
2. Деталізація загальної характеристики	+	+	+		+
3. Значення закону	+	+			+
4. Обмеження (відхилення) дії закону		+	+		
5. Наслідки цих відхилень			+		
6. Погляди лінгвістів на закон			+		+
7. Особливості дії закону в різних мовах				+	
8. Наслідки дії закону					+

Перелік типових (відтворюваних) компонентів змісту й варіанти їх комбінації складаються на основі аналізу низки статей, об'єднаних однією темою (у конкретному випадку це характеристика мовного закону).

Форми відповіді можуть бути різними. Нижче запропоновано два варіанти. Перший – у формі таблиці.

Таблиця 2

Назва статті	Тематичне поле (номер варіанта)
1. «Лескіна закон»	5 варіант
2. «Фортунатова-Соссюра закон»	4 варіант
3. І т.п.	

Другий варіант відповіді – цифровий запис: 1 – 5 в., 2 – 4 в.

3. Визначте компонентний склад статей, присвячених... (наприклад, характеристиці мови). Результатом виконання вправи може бути таблиця, подібна до тієї, яку наведено в завданні № 2.

4. Користуючись набором типових компонентів змісту статей, що належать до жанру... (наприклад, характеристики мови), підберіть у словникових статтях цього жанру мовленнєві формули (опорні конструкції) для кожного компонента.

Результати виконання цього завдання можна оформити у вигляді таблиці.

Таблиця 3

Типові компоненти змісту	Мовленнєві формули (опорні конструкції)
1. Віднесення до мовної групи	... мова належить до групи...
2. Територія поширення, кількість тих, хто розмовляє цією мовою	Поширена ця мова на території..., у деяких країнах..., частково в... Користується нею майже...
3. Історія розвитку мови	... мова склалася до... століття, потім вона...
4. Особливості мови на сучасному етапі: а) фонетична система б) морфологічна система в) синтаксичні особливості г) словотвірні особливості	Її фонетична система становить собою... У сфері морфології для... мови характерно... Синтаксис... мови характеризується... Серед словотвірних особливостей... мови, розрізняють...
5. Діалекти мови	... мова має такі діалекти...

5. Підберіть із словникових статей, у яких описується... (наприклад, мова), синоніми до мовленнєвих формул, що вводять типові компоненти змісту статей цього жанру.

У процесі підбору мовленнєвих формул-синонімів можна запропонувати студентам далі заповнити подану в попередньому завданні таблицю (проілюструємо це на прикладі першого компонента – «Віднесення до мовної групи»).

Таблиця 4

Типові компоненти змісту	Мовленнєві формули (опорні конструкції)
1. Віднесення до мовної групи	... мова належить до групи... ... мова входить до групи... Цю мову, разом з..., відносять до групи... мов. Група, до якої входить... мова, називається...

Виконання наведених завдань дозволяє студентам усвідомити не тільки жанрові особливості первинного тексту й тексту, який готується до

реалізації, а й критерії аналізу лінгвістичного референта, що описується в ньому. На завершення даного етапу роботи можна ввести таке поняття, як жанрово-компонентна інформація, і акцентувати увагу студентів на те, що, «виявляючись у межах кожного конкретного тексту, ця інформація характеризує одночасно й цілий клас текстів, що належать до одного якогось жанру» (Мещеряков, 1997, с. 128).

Наступним етапом процесу формування мовленнєвих професійно орієнтованих умінь студентів-філологів є етап навчання ієрархізації компонентів змісту (тем і підтем) статей того чи іншого жанру як проміжний ступінь між аналізом первинного тексту й синтезом результатів цього аналізу в первинно- вторинних текстах. Введення даного етапу до процесу навчання пояснюється тим, що будь-який текст має не лінійну, а ієрархічну будову. Роботу на цьому етапі необхідно починати з пояснення студентам сутності операції ієрархізації тем і підтем тексту, яка полягає в розподілі останніх за принципом «вище – нижче – поруч і окремо (стоять)». При цьому теми, які «вище стоять», є більш загальними (родовими); до тем, що «нижче стоять», належать часткові (видові) теми; теми, що «поруч стоять», однаково корелюють або з родовою, або з видовою темою. Теми, які «окремо стоять», кваліфікуються як теми, що не пов'язані з жодною темою ієрархічної схеми. Як правило, вони стосуються історії явища або суміжних галузей знання. Отже, подібна ієрархізація є формою узагальнення логічних відносин між предметами мовлення. Ці відносини «легко схематизуються, що дає можливість репрезентувати зміст тексту у вигляді ієрархії предметів мовлення і їх предметно-мовленнєвих компонентів, тобто частин тексту» (Мещеряков, 2004, с. 98).

Формуванню вмінь ієрархізації компонентів змісту текстів того чи іншого жанру сприятимуть такі завдання.

1. Проаналізуйте тематичне поле статті, що присвячена характеристиці... (наприклад, лінгвістичного закону), і визначте, яка з тем є загальною (родовою), а яка – частковою (видовою) в таких парах:

– «загальна характеристика закону» / «деталізація загальної характеристики»;

– «загальна характеристика закону» / «особливості дії закону в різних мовах»;

– «значення закону» / «наслідки дії закону»;

– «обмеження (відхилення) дії закону» / «наслідки відхилень» .

2. Проаналізуйте схему ієрархізації тем і підтем словникової статті... (наприклад, «Болгарська мова») (рис. 1) і поясніть, чому теми «Особливості

мови на сучасному етапі» й «Діалекти мови» об'єднані в один блок. У даній ієрархічній схемі визначте місце теми «Історія розвитку мови».

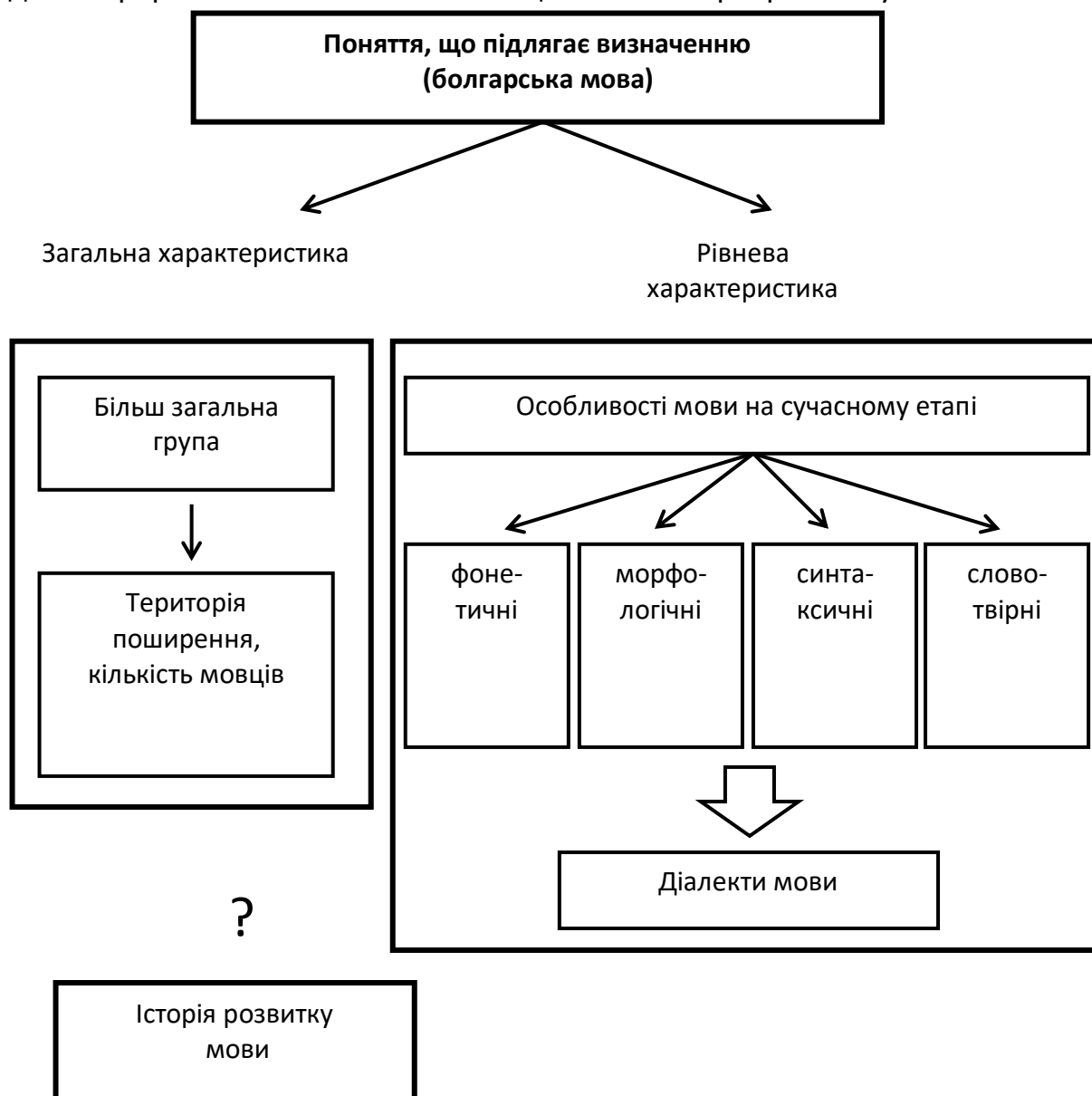


Рис. 1. Схема ієрархізації тем і підтем словникової статті

3. Визначте теми й підтеми статті, що належить до жанру... (наприклад, опису методу дослідження), складіть схему, яка відтворюватиме ієрархію цих тем і підтем. Визначте теми, що «окремо стоять» (у разі їх наявності).

Зауважимо, що визначення ієрархічних відносин – це надзвичайно складне завдання, воно вимагає вмінь теоретичних спостережень. Основні помилки тут стосуються неправомірного звуження класифікаційних рубрик або такого самого неправомірного їх розширення. У першому випадку за межі одного поняття виносяться його види, у другому – в одну рубрику вносяться елементи суміжних рубрик. Усі ці обставини необхідно

враховувати, тому що на основі ієрархічних схем будуються потім мовленнєві партії, які можуть бути коректними за формою і хибними по суті. Крім того, необхідно враховувати можливі варіанти ієрархізації компонентів змісту однієї і тієї самої словникової статті.

Завершальний етап пропонованої методики полягає в навчанні студентів-словесників оформлення результатів спостережень текстових матеріалів у професійно орієнтовані висловлювання репродуктивно-продуктивного типу. З цією метою студентам пропонуються зразки моделей текстів різних жанрів – структурно-композиційних єдностей типових для текстів того чи іншого конкретного жанру компонентів змісту, які реалізуються в типових для цього жанру опорних словах, словосполученнях і конструкціях. Наведемо зразок моделі тексту, що належить до жанру характеристики мови.

«Дамо характеристику ... мови.

Зміст цієї характеристики можна презентувати в такому вигляді ... (пропонується відповідна ієрархічна схема). Звертаю вашу увагу на характер цієї схеми: вона об'єднує інформацію у два блоки – загальна характеристика мови й рівнева характеристика мови.

Почнемо із загальної характеристики мови.

... мова належить до групи ... мов. Поширена ця мова на всій території .., а також у деяких країнах ... . Розмовляє цією мовою майже ... . Це була загальна характеристика мови.

Перш ніж ми перейдемо до рівневого (або структурного) опису ... мови, що становить другий блок тем, скажемо кілька слів про історію її розвитку. Отже, ... мова склалася до ... століття, потім вона ... . Надалі ... .

Продовжимо після невеликого історичного екскурсу характеристику ... мови. Тут ми будемо говорити про особливості мови на сучасному етапі та про її діалекти.

Зупинимося на характеристиці її фонетичної системи, словотвірного і морфологічного складу та синтаксичних властивостей.

Фонетична система ... мови являє собою ... .

До словотвірних особливостей мови, що аналізується, належать ... .

У сфері морфології для ... мови характерно ... .

Синтаксис ... мови характеризується ... .

І остання тема другого блоку – діалекти ... мови. Згадаємо, що таке діалекти. Діалектами називаються ... . Отже, ця мова має такі діалекти ... .

На цьому ми завершимо характеристику ... мови».

На базі цих моделей виконуються вправи, згруповані на основі програмованих умінь.

1. Вправи, спрямовані на формування вмінь виділяти в моделях професійно орієнтованих висловлювань опорні конструкції, що вербалізують типові для текстів аналізованого жанру компоненти:

а) знайдіть у наведеній моделі тексту-характеристики ... (наприклад, мови) опорні конструкції, які дають уявлення про типові компоненти змісту цього тексту;

б) у цій же моделі знайдіть засоби зв'язку і фрази векторного типу, що допомагають чітко позначити перехід до нового предмета мовлення або до нового виду діяльності, розподіліть їх за групами: 1) засоби, які вказують на початок обговорення теми; 2) засоби, що вказують на перехід до основної частини; 3) засоби, що переводять від однієї теми (підтеми) до іншої; 4) засоби, які повідомляють про завершальну частину тексту.

2. Вправи, що сприяють формуванню вмінь редагувати тексти:

а) знайдіть у моделі тексту однаково побудовані конструкції, що вербалізують різні компоненти змісту; замініть їх синонімічними;

б) проаналізуйте модель тексту з погляду порушення в ній логічних зв'язків між предметами мовлення, усуньте цей недолік.

3. Вправи, які формують уміння розробляти окремі фрагменти тексту, вводити їх у професійно орієнтоване висловлювання:

а) сконструйте фрагмент, що присвячений опису історії розвитку, становлення... (наприклад, мови, наукового методу, мовного процесу тощо), і введіть його в дану модель, використовуючи відповідні мовленнєві формули (опорні конструкції);

б) визначте місце проміжних узагальнень у тексті та введіть їх у модель тексту за допомогою фраз векторного типу.

Після виконання подібних вправ студентам пропонуються завдання на конструювання (спочатку з використанням зразка) моделей текстів різних жанрів на основі переліку типових компонентів змісту статей певного жанру, мовленнєвих корелятивів, які вербалізують ці компоненти, і схем, що відбивають ієрархію основних тем і підтем тексту. Потім сконструйовані моделі заповнюються конкретним змістом. Навчання створення текстів репродуктивно-продуктивного типу на основі таких моделей у студентській аудиторії елементарно: воно становить собою вправи в накладенні матриці моделі на конкретний матеріал.

Останній етап навчання можна завершити колективним складанням діяльнісної програми, яка зводиться до такої системи навчальних дій:



- визначення предмета мовлення;
- підбір прецедентів (статей, текстів) опису предметів мовлення, подібних до предмета, що аналізується;
- визначення в текстах (статтях) типових компонентів змісту – тем і підтем, які характеризують жанр;
- визначення в текстах типових опорних конструкцій, які відповідають темам і підтемам, що повторюються й відтворюються в усіх текстах;
- складання схеми, яка відображає ієрархію та співположення тем і підтем тексту;
- складання моделі тексту на основі типових компонентів змісту, опорних конструкцій і схем, що відображають ієрархію тем і підтем; заповнення цієї моделі конкретним матеріалом.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Апробація описаної системи роботи підтвердила її ефективність. Сформовані в студентів уміння продукувати тексти на основі словникових статей дозволяють перейти до конструювання професійно орієнтованих висловлювань на основі матеріалу параграфів шкільних підручників. У зв'язку з цим виникає закономірне питання про співвіднесення текстів словникових статей і текстів уроків. Тексти уроків, які доводиться конструювати вчителю, також можна згрупувати за предметом мовлення на уроці, або за характером референта. Здійснений аналіз дозволяє говорити про деякий збіг класифікацій текстів словникових статей і текстів уроків. Так, розрізняються мовленнєві партії вчителя, які: 1) характеризують частини мови; 2) описують лексико-граматичні та структурні розряди слів тієї чи іншої частини мови; 3) присвячені питанням стилістичного використання мовних одиниць; 4) характеризують окремі мовні факти; 5) відведені правопису тощо. Така класифікація текстів уроків, виявлений компонентний склад цих текстів і типова для кожного типу обговорюваних висловлювань лексика й фразеологія необхідні вчителю, тому що стратегія його й учнів мовленнєвої поведінки на уроці значною мірою визначається характером референта і дидактичного матеріалу.

Існує ще один аспект співвіднесення таких різних за змістом, структурою, розгортанням і композицією текстів, як тексти словникових статей, тексти підручників, навчальних посібників тощо. Ці тексти знаходяться у відношеннях взаємного доповнення, а методичним інструментом їх співвіднесення може бути діалогізація (тут мається на увазі не діалог як форма спілкування, а діалог як тип зв'язку знань), що «є

суттєвою особливістю сучасних тенденцій гуманізації освіти всіх рівнів...» (Пахненко, 2010, с. 396). Так, наприклад, якщо в процесі підготовки до уроку виникає необхідність у залученні матеріалів словників, методичних посібників, науково-популярних текстів, учитель використовує цей матеріал для ілюстрацій, причинного обґрунтування, створення проблемних ситуацій тощо. Звичайно, не можна всі ці «другорядні» тексти вводити без зміни в мовленнєві партії вчителя на уроці, але, щоб ввести їх у партитуру уроку, потрібно знати їхні особливості, принципи текстотворення, способи адаптації до навчальних цілей. Інакше кажучи, знання специфіки «другорядних» текстів (словникових статей, методичних посібників тощо) для вчителя є обов'язковим.

І останній, методичний, аспект співвіднесення текстів – це збіг основних умінь аналізу словникових статей та створення на цій базі висловлювань професійно орієнтованого мовлення й основних умінь передтекстової і власне текстової роботи, спрямованої на конструювання мовленнєвих партій учителя з використанням параграфів шкільних підручників.

Усі ці питання можуть стати предметом подальшого обговорення.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Баландіна, Н. Ф. (2017). Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 58, 14-19 (Balandina, N. F. (2017). Educational text as a means of generating new meanings. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 58, 14-19).
- Кожин, А. Н., Крылова, О. А., Одинцов, В. В. (1982). *Функциональные типы русской речи*. Москва: Высшая школа (Kozhin, A. N., Krylova, O. A., Odintsov, V. V. (1982). *Functional types of Russian speech*. Moscow: Higher School).
- Мещеряков, В. Н., Дергун, Л. И., Казанджиева, М. С., Пахненко, И. И. и др. (2004). *Основы школьного речеведения. Базовые понятия. Методические проекции. Виды школьного речеведения. Часть I*. Москва, Тольятти: Тольяттинский государственный университет (Meshcheriakov, V. N., Dergun, L. I., Kazandzhiieva, M. S., Pakhnenko, I. I. and others (2004). *Fundamentals of school speech. Basic concepts. Methodological projections. Types of school speech. Part I*. Moscow, Togliatti: Togliatti State University).
- Мещеряков, В. Н., Дудко, Н. В., Конек, О. П., Пронина, А. А. и др. (1997). *Основы профессиональной речи. Часть I*. Тольятти: Волжский университет имени В. Н. Татищева (Meshcheriakov, V. N., Dudko, N. V., Konek, O. P., Pronina, A. A. and others (1997). *Basics of professional speech. Part I*. Togliatti: V. N. Tatishchev Volga University).
- Пахненко, И. И. (2010). Диалогическая природа общих умений предтекстовой работы учителя на этапе подготовки к уроку по языковым дисциплинам. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(6), 395-402 (Pakhnenko I. I. (2010). The dialogical nature of the general skills of the teacher's pre-text work at the stage of preparation for a lesson in language disciplines. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (6), 395-402).

Швецъ, Г. Д. (2017). Моделирование навчального текста: терминологический та методический аспекти. *Научный журнал Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова. Серия 5. Педагогические науки: реалии та перспективы*, 58, 170-178 (Shvets, H. D. (2017). Modeling of the educational text: terminological and methodological aspects. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 58, 170-178).

### РЕЗЮМЕ

**Пахненко Ирина.** Формирование у студентов-словесников умений профессионально ориентированной речи.

*В статье описывается методика формирования у будущих учителей-словесников профессионально ориентированных речевых умений на базе развития логического мышления в тесном единстве с осмыслением жанровых особенностей создаваемых высказываний. В обобщенном виде эта методика выглядит следующим образом: 1) осмысление жанровых особенностей первичных текстов (наблюдение текстового материала); 2) формирование умений иерархизации тем и подтем в тексте (определение логического поля текста); 3) формирование умений речевой реализации результатов наблюдений (создание первично-вторичных текстов). Представлена система работы на каждом этапе обучения, даны образцы выполнения предложенных заданий и необходимые методические комментарии.*

**Ключевые слова:** студенты-словесники, профессионально ориентированная речь, тексты репродуктивно-продуктивного типа, жанровые особенности текста, иерархизация тем и подтем в тексте, модель текста.

### SUMMARY

**Pakhnenko Irina.** Formation of professionally oriented speech skills in students-philologists.

*One of the primary tasks of training students-philologists is formation of their professionally oriented communicative competence. The work in this direction is long and multifaceted. Among the set of skills that make up this type of competence, especially important due to its "basic" status are the ability to produce monologue statements (scientific texts) on topics related to their specialty. With formation of students' skills to create secondary and primary-secondary texts, it is necessary to begin work in the indicated direction. Practice shows that formation of professionally oriented speech skills in future teachers-philologists is more effective if it is carried out on the basis of logical thinking development in close unity with understanding of the genre features of the created statements.*

*The purpose of the article is to present the methods of teaching students-philologists to create texts of reproductive-productive type on the material of the specialty, taking into account the indicated trend.*

*To achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of the literature, observation of textual material, generalization of methodological experience, descriptive method.*

*The proposed method of teaching students-philologists to create reproductive-productive texts is based on the basic principles of the theory of the text about the genre. In generalized form, this technique is as follows: 1) understanding the genre features of primary texts (observation of textual material); 2) forming skills of hierarchization of topics and subtopics in the text (definition of the logical field of the text); 3) forming skills of speech realization (verbalization) of the results of observations (creation of primary-secondary texts). Materials from branch (linguistic encyclopedic) dictionaries are used as didactic support of this technique.*

*The article presents the system of work at each stage of training, gives examples of the proposed tasks and the necessary methodological comments.*

*In conclusion, the effectiveness of the system described in the article is proved and the prospects for further research are identified, which are related to the possibility of transition on the basis of students' skills to produce texts based on dictionary articles to construct professionally oriented statements using materials from school textbooks.*

**Key words:** *students-philologists, professionally oriented speech, texts of reproductive-productive type, genre features of the text, hierarchization of topics and subtopics in the text, model of the text.*

**УДК 378.6**

**Тетяна Плачинда**

Льотна академія Національного авіаційного університету

ORCID ID 0000-0002-2514-3644

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/288-294

## **РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОФІЛЬНИХ ЗВО**

*У статті розглянуто погляди науковців щодо ролі самостійної діяльності під час професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. На основі аналізу наукових педагогічних джерел визначено дефініції «самостійна діяльність студентів» і «рефлексія» та обґрунтовано необхідність їх інтеграції. Звертається увага, що розвиток самостійної діяльності, як стимулу до самовдосконалення, є важливою умовою під час професійної підготовки студентів профільних ЗВО. Дані вміння надають можливість студентам самостійно добувати знання, аналізувати, контролювати, коригувати тощо.*

**Ключові слова:** *студенти, суб'єкт навчання, розвиток, самостійна діяльність, рефлексія.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції вищої школи, з якими стикаються студенти профільних ЗВО, викликають певні труднощі – це не тільки особливості та спеціалізація професійної підготовки, але й велика ступінь самостійності. Навчальним планом передбачається не менше 50 % годин самостійної роботи від загальної трудомісткості дисципліни, тому самостійну діяльність необхідно розглядати як важливий чинник навчальної та наукової діяльності майбутнього фахівця. У цьому контексті актуалізації набуває розвиток навичок творчої, інтелектуальної праці, здатність виявляти сутність завдань і проблем, що виникають у ході самостійної діяльності, приймати рішення в конкретних ситуаціях і брати на себе відповідальність за результат.

Передбачається, що самостійна діяльність студента здійснюється без безпосередньої участі викладача, у той самий час основним завданням

вищої освіти є розвиток творчої особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення завдань такого роду неможливо тільки шляхом передачі знань від викладача до студента, тому важливо сформувати у студентів навички рефлексії, що зумовлено зростанням потреби людини в самостійності, розумінні й оцінюванні себе, що умотивовує доцільність обґрунтування важливості рефлексії як основи самостійної діяльності студентів профільних ЗВО.

**Аналіз актуальних досліджень.** Оптимізацію освітнього процесу через формування у студентської молоді навичок самостійної роботи досліджували М. Левшин, О. Муковіз, І. Ільєсов, В. Ляудіс, Н. Качалов, В. Козаков, Б. Ліхачев та ін. Проблемами освіти й самоосвіти дорослих займалися такі педагоги, як Х. Алчевська, М. Корф, Я. Чепіга, С. Русова, С. Шацький та ін. Проблему формування рефлексивних здібностей студентів та їхньої значущості в освітньому процесі досліджено в наукових працях Л. Виготського, В. Давидова, І. Лернера, О. Мальської, М. Марусинець, І. Семенова, С. Степанова, Л. Шихова та ін. Учені підготували потужний фонд, представлений теоретичним і практично орієнтованим матеріалом із формування й розвитку рефлексивних умінь, зокрема під час самостійної діяльності.

Не знижуючи вагомий внесок науковців в означеній проблематиці, зазначимо, що питання розвитку самостійної діяльності студентів профільних ЗВО не було предметом спеціального вивчення.

**Мета статті** – вивчення думок науковців щодо понять «самостійна діяльність студентів» та «рефлексія» з метою доведення необхідності їх інтеграції під час самостійної діяльності студентів профільних ЗВО.

**Основними методами дослідження** є аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація психолого-педагогічних джерел із проблеми розвитку навичок самостійної діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** В основних положеннях розвивального навчання підкреслюється, що засвоєння знань, умінь і навичок перетворюється з мети освіти на засіб розвитку здібностей, що передбачає зміни у взаємодії викладача та студентів: вони стають партнерами спільного розвитку (Куліш, 2013; Панов, 2007). Студент виступає суб'єктом власного розвитку, а викладач ціниться не за те, що є джерелом знань, а за те, що організовує процес саморозвитку студента та самого себе. У контексті розвивального навчання актуальним стає таке проектування навчальної діяльності, що перетворює студента на суб'єкта-партнера в педагогічній взаємодії з викладачем та оточенням.

Вимоги сьогодення до професійної підготовки майбутнього фахівця призводять до змін соціальної ситуації та трансформації освітніх парадигм. Однією з таких змін, що сприяє забезпечення якості професійної підготовки, стає перетворення студента на суб'єкта освітнього процесу. Тобто студент відповідальний за власне навчання та повинен володіти навичками самостійної діяльності під час здобуття освіти у ЗВО.

Вітчизняні вчені приділяють велику увагу проблемі організації самостійної діяльності: розглянуто загальнопедагогічні підходи до розкриття проблем самостійної діяльності студентів у вищій школі, уточнюються роль і місце самостійної діяльності в освітньому процесі під час вивчення конкретних дисциплін. Сучасні дослідники представляють самостійну діяльність як метод навчання, як форму організації діяльності студентів, як вид пізнавальної діяльності студентів, як засіб активізації їх інтелектуальної, творчої діяльності тощо.

Самостійність визначається як спосіб діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без сторонньої допомоги і не так як всі, а своєрідно (Божович, 1997); вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати та активно здійснювати власну діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні (Платонов, 1984); здатність особистості до діяльності, без втручання ззовні (Коджаспирова, 2005); якість особистості, виражена в здатності мислити, аналізувати ситуацію, виробляти власну думку, ухвалювати рішення й діяти за власною ініціативою, незалежно від нав'язуваних поглядів і способів розв'язання тих чи тих проблем; якість особистості, якій характерна незалежність, активність, свідомість та відповідальність, здатність до конкретного виду діяльності та виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань (Левшин та Муковіз).

Із наведених думок науковців випливає, що в більшості з них підкреслюється єдність внутрішньої готовності особистості до діяльності та інтенсивний вияв цієї готовності. Крім того, у більшості визначень сутність самостійності розкривається через вольові риси особистості (рішучість, наполегливість, витримка тощо), її здібності та інтелектуальну діяльність.

Самостійна діяльність виступає рушійною силою освітнього процесу. Адже це особливий вид навчальної діяльності, упродовж якого студенти профільних ЗВО здійснюють творчу, активну, напружену розумову діяльність, спрямовану на оволодіння сутністю тієї чи іншої навчальної дисципліни, як за завданням викладачів, так і за власним бажанням.

Таким чином, визначаємо *самостійну діяльність студента* як особливу форму організації навчальної діяльності, що стимулює до пошуку потрібної інформації, осмисленого і творчого її сприйняття, аналізу й систематизації з метою здобуття необхідних професійних компетенцій.

Стрімке зростання обсягу необхідної для засвоєння в процесі вищої освіти інформації спонукає до розвитку у студентів навичок самостійної діяльності під час здобуття освіти у профільному ЗВО. Під профільними ми розуміємо заклади вищої освіти, які готують фахівців специфічних спеціальностей: авіаційних фахівців, військових, фахівців цивільного захисту, національної гвардії тощо. Готовність до самостійної діяльності виступає провідною рисою вже сформованих фахівців під час удосконалення ними своїх професійних компетентностей та сприяє більш повній реалізації принципу «навчання впродовж життя».

Дослідники В. Василев, В. Кравцов, А. Б. Рацул (Васильєв, 2006; Кравцов, 2008; Рацул, 2010) стверджують, що рівень розвитку рефлексивних властивостей особистості – провідний чинник досягнення людиною високого професіоналізму у своїй справі. Рефлексія як система інформативних зворотних зв'язків відіграє велику роль у розвитку особистості, її діяльності, стосунках і взаємодіях (Рацул, 2010).

*Рефлексія* пов'язана з усвідомленням власних інтелектуальних можливостей і передбачає довільне керування своїми когнітивними ресурсами, являє собою зверненість пізнання людини на саму себе, на свій внутрішній світ, психічні якості і стани.

Аналіз наукових педагогічних джерел надає змогу стверджувати, що навчальна діяльність відбувається завдяки рефлексії, що є основоположною якістю свідомості. Попри всю складність породження рефлексії у сфері самосвідомості, цілеспрямована взаємодія студента з педагогом та оточенням дає змогу спроектувати самостійну діяльність, новоутвореннями якої стануть бажання й уміння вчитися та усвідомлено регулювати власну самостійну діяльність. Рефлексія – це один із необхідних складників розвитку навичок самостійної діяльності студентів профільних ЗВО.

За традиційного підходу до навчання студентам «нав'язують» певні цілі щодо засвоєння знань, тому навчальна інформація втрачає сенс. Активізувавши механізми рефлексії в процесі навчання студентів, можна подолати таке протиріччя. Мета формування рефлексії під час розвитку навичок самостійної діяльності студентів профільних ЗВО полягає в активізації навчальної діяльності й усвідомленому засвоєнні необхідних професійних знань. Процес формування рефлексії та розвитку навичок

самостійної діяльності не стане успішним, поки окреслена мета не буде усвідомлена студентами, сприйнята ними, зіставлена зі своїми потребами й можливостями.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Різноманіття наукових позицій щодо рефлексії дає підстави стверджувати, що це органічний складник і основа для розвитку навичок самостійної діяльності студентів. Це виявляється через дії цілепокладання, аналізу, планування, контролю, оцінювання, через цілі, засоби, методи, процедури, результати. Тому рефлексія сприяє усвідомленню необхідності самостійної діяльності, являє собою її основу. Нині вчені-педагоги активно долучаються до розроблення проблеми рефлексії, що вмотивовано зміною дослідницько-пояснювального ставлення до рефлексії на діяльнісне, що вкотре доводить актуальність і доцільність подальшого опрацювання проблеми рефлексії в освітньому процесі та самостійної діяльності студентів.

Унаслідок рефлексивного аналізу самостійної діяльності у студентів формується усвідомлене ставлення до неї, до себе як до суб'єкта діяльності, який відповідає за її результати. Формування рефлексії під час розвитку самостійної діяльності сприяє усвідомленню й оцінці своїх дій. Уміння розуміти цілі навчальної та професійної діяльності, виконувати контрольні дії й оцінювання призведе до вдосконалення самостійної діяльності студентів профільних ЗВО.

Перспективним науковим пошуком вважаємо вивчення стану сформованості та застосування рефлексивних умінь під час самостійної діяльності студентів профільних ЗВО.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Божович, Л. И. (1997). *Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды*. Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК» (Bozhovych, L. I. (1997). *The problems of personality formation*. Moscow – Voronezh: NPO «MODEK»).
- Васильев, В. (2006). *Рефлексия в познании, самопознание и практика*. Пловдив: «Макрос» (Vasyliiev, V. (2006). *Reflection in cognition, self-cognition and practice*. Plovdiv: «Makros»).
- Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ» (Kodzhaspirova, H. M., Kodzhaspirova, A. Yu. (2005). *Pedagogics dictionary*. M.: PKC «MarT»; Rostov-on-Don: Publishing center «MarT»).
- Кравцов, В. (2008). Педагогічна рефлексія як фактор формування методологічної культури майбутнього вчителя. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, серія: Педагогічні науки*, 142, 65-70 (Kravtsov, V. (2008). Pedagogical reflection as a factor of formation methodological culture of future teacher. *Pedagogical Sciences. Bulletin of Cherkasy National University named after B. Khmelnytskyi*, 142, 65-70).



- Куліш, І. В. (2013). Самостійність курсанта-диспетчера в навчальній діяльності як основа розвитку його суб'єктності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 41, Ч. 6, 224-231 (Kulich, I. V. (2013). Independency of ATC-cadet in educational activity as a basis development of his personality. *The problems of modern pedagogical education. Pedagogics and Psychology. Proceedings of articles*, 41, 6, 224-231).
- Левшин, М. М., Муковіз, О. П. (2007). Самостійна пізнавальна діяльність студентів як педагогічна категорія. Режим доступу: [https://mukovoz-alex.at.ua/\\_ld/0/6\\_QgY.doc](https://mukovoz-alex.at.ua/_ld/0/6_QgY.doc) (Levshyn, M. M., Mukoviz, O. P. (2007). *Students' independent cognitive activity as a pedagogical category*. Retrieved from: [https://mukovoz-alex.at.ua/\\_ld/0/6\\_QgY.doc](https://mukovoz-alex.at.ua/_ld/0/6_QgY.doc)).
- Панов, В. І. (2007). *Психодидактика образовательних систем: теорія и практика*. СПб.: Питер (Panov, V. I. (2007). *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. SPb.: Piter).
- Платонов, К. К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий*. М.: Высшая школа (Platonov, K. K. (1984). *Concise dictionary of the system of psychological terms*. M.: Higher School).
- Рацул, А. Б. (2010). Зміст професійної компетентності вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 88, 32-38 (Ratsul, A. B. (2010). Content of teachers' professional competency. *Scientific notes. Pedagogical Sciences*, 88, 32-38).

## РЕЗЮМЕ

**Плачинда Татьяна.** Развитие навыков самостоятельной деятельности студентов профильных учреждений высшего образования.

*В статье рассмотрены взгляды ученых о роли самостоятельной деятельности во время профессиональной подготовки студентов в учреждениях высшего образования. На основе анализа научно-педагогических источников определены дефиниции «самостоятельная деятельность студентов» и «рефлексия» и обоснована необходимость их интеграции. Обращается внимание, что развитие самостоятельной деятельности, как стимула к самосовершенствованию, является важным условием профессиональной подготовки студентов профильных вузов. Данные умения дают возможность студентам самостоятельно добывать знания, анализировать, контролировать, корректировать и тому подобное.*

**Ключевые слова:** студенты, субъект обучения, развитие, самостоятельная деятельность, рефлексия.

## SUMMARY

**Plachynda Tetiana.** Development of students' independent activity skills in higher education institution.

*The article deals with the views of scientists about the role of independent activity in the students' training in the higher education institutions. The analysis of scientific pedagogical sources, gave us an opportunity to define the terms "independent activity of students" (as a special form of organization of educational activities that stimulates the search for the necessary information, meaningful and creative perception, analysis and systematization to acquire the necessary professional competences) and "reflection" (awareness of own intellectual capabilities, which involves the arbitrary management of cognitive resources, is the focus of human knowledge on himself, his inner world, mental qualities and states). We have substantiated the necessity of their integration.*

*It is pointed out that the rapid growth of the amount of information necessary for the assimilation in educational process, encourages the development of students' skills of independent activity training in specialized higher education institutions. By specialized we mean*

*institutions of higher education that train specialists in specific specialties, such as: aviation specialists, military, civil defense specialists, the national guard, etc. Readiness for independent activity is a leading factor of already formed specialists that improve their professional competences and contributes to implementation of the principle of "lifelong learning".*

*It is highlighted that the development of independent activity as an incentive for self-improvement during the professional training of students of specialized higher schools. These skills provide students with the opportunity to independently acquire knowledge, analyze, control, adjust and so on.*

*It is said that the purpose of reflection formation during students' independent activity in the specialized higher education institutions involves educational process activation and professional knowledge requirements. The process of reflection formation and developing skills of independent activity will not be successful until the outlined goal is realized by students, perceived by them, compared with their needs and capabilities.*

*It is concluded that reflexive analysis of independent activity helps students to form a conscious attitude to it and to be responsible for its results. The formation of reflection during the development of independent activity contributes to the awareness and evaluation of their actions. The ability to understand the goals of educational and professional activities, perform control actions and assessments will lead to the improvement of students' independent activities in the specialized higher education institutions.*

**Key words:** *students, subject of study, development, independent activity, reflection.*

**УДК 378.147:373.011.3-051:911**

**Аліна Слюта**

Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ORCID ID 0000-0002-6055-1344

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/294-305

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОПОНІМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ КОНТЕКСТНОЇ ОСВІТИ**

*У статті проаналізовано педагогічні умови формування топонімічних компетентностей у майбутніх учителів географії. Наголошено, що головною метою майбутнього вчителя географії в професійній діяльності є необхідність правильно використовувати топоніми в своїй майбутній професії, що є результатом компетентнісно-культурологічного підходу в географічній освіті.*

*Установлено, що технологія формування топонімічної компетентності має циклічний алгоритм формування. Автором спроектована технологічна модель формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії, яка заснована на інтеграції компетентнісного та культурологічного підходів в умовах контекстної освіти.*

**Ключові слова:** *контекстна освіта, майбутні вчителі географії, педагогічні умови, топонімічна компетентність.*

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття педагогічну освіту в Україні модернізують в зв'язку з ускладненням ролі вчителя в суспільстві та розширенням його соціально-професійних функцій. Виходячи з нової парадигми освіти вчителі покликані вирішувати не тільки науково-

методичні завдання освіти, а й завдання науково-педагогічного характеру, спрямовані на соціальний, особистісний, пізнавальний і комунікативний розвиток учнів (*Концепція географічної освіти*).

Гостро стоїть питання про необхідність підготовки в закладах вищої освіти вчителя якісно іншого типу. Отже, сьогодні підготовка майбутнього вчителя-предметника розглядається не тільки як підготовка фахівця в конкретній предметній області, але і як особистості, яка має володіє необхідними компетентностями для практичної організації розвитку освітнього середовища, що обумовлює модернізацію цілей, змісту і технологічного інструментарію педагогічної освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Характерною ознакою поняття «педагогічні умови» є те, що воно включає в себе елементи всіх складових освітнього процесу: цілі, зміст, методи, форми й засоби навчання. На думку Т. Попови, педагогічні умови являють собою «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» (Попова, 2007). Погоджуючись із цим твердженням, можемо констатувати той факт, що розробка педагогічних умов формування кожної професійної компетентності повинна ґрунтуватися на спроектованій технології навчання майбутніх фахівців. Для реалізації такого роду технології на дисциплінарному рівні повинні обов'язково створюватися педагогічні умови, які в свою чергу повинні бути зумовлені специфікою змісту дисципліни, її методичною забезпеченістю й кількістю аудиторних годин.

Проблеми формування професійно-спеціалізованих компетентностей здобувачів освіти розглядалися у працях Н. Бахмат, К. Борисенко, О. Брусюнцевої, О. Гури, О. Дубініної, Л. Карташової та М. Морозової.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробці системи формування топографічних компетентностей у майбутніх учителів географії, заснованої на інтеграції компетентнісного та культурологічного підходів в умовах контекстної освіти.

**Методи дослідження.** Досягнення мети передбачало застосування низки методів, зокрема загальнонаукових та спеціальних методів: аналізу та синтезу, порівняльного, термінологічного аналізу й узагальнення. У представленому дослідженні ми спиралися на компетентнісно-культурологічний підхід.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений аналіз проблеми формування системи професійно-спеціалізованих компетентностей у

майбутніх учителів географії дозволяє зробити висновок про складність, багаторівневність цього процесу. Під професійно-спеціалізованими компетентностями майбутніх учителів географії ми розуміємо інтегровані комплекси знань, умінь і навичок, а також досвіду їх застосування студентами в умовах навчальної, наукової, навчально-професійної діяльності, опосередковані специфікою географічної культури і загальною географічною освітою, які забезпечують здатність майбутніх фахівців продуктивно вирішувати завдання професійної діяльності. Серед проаналізованих нами професійно-спеціалізованих компетентностей майбутніх учителів географії однією з головних є компетентність володіння мовою географічних назв або, по-іншому, топонімічна компетентність. Її сутність полягає в тому, що майбутній учитель географії повинен не тільки знати цю мову, але й володіти прийомами навчання географічної мови учнів.

Проблема полягає в тому, що у студентів в традиційному навчанні топонімічна компетентність формується в умовах невідповідності між змістом і методикою їх спеціальної професійної підготовки, з одного боку, і професійними завданнями вчителя-географа з іншого. Як показують спостереження з цієї причини, на педагогічній практиці, більшість студентів не готові ефективно вирішувати професійні завдання в області педагогічної діяльності, а саме: здійснювати навчання та виховання в сфері освіти відповідно до вимог освітніх стандартів, і використовувати технології, які відповідають віковим особливостям учнів і відображають специфіку їх предметної області (Брюханова, 2010).

На нашу думку, для досягнення позитивного результату, за якого майбутній учитель географії знає мову географічних назв на професійному рівні і здатний навчати цій мові учнів, потрібна спеціальна освітня технологія. Зважаючи на те, що топоніміку можна назвати «триединою наукою, яка народилася на стику мовознавства, історії та географії» (Максаковский, 1998). Як зазначає академік В. Максаковский у монографії «Географічна культура», «топоніми – це не просто слова, а географічні назви, що становлять специфічну мову географії і завжди пов'язані з конкретною територією» (Максаковский, 1998). Головною метою майбутнього вчителя географії в професійній діяльності є необхідність правильно використовувати топоніми в своїй майбутній професії, що є результатом компетентнісного та культурологічного підходів у географічній освіті будь-якого рівня.

Раніше в методиці навчання географії вивчення номенклатури розглядалося з позиції процесу формування одиничних понять і уявлень, який обов'язково супроводжувався роботою з картою, а також комплексом

наочних засобів навчання, які допомагають сформуванню уявлення про досліджувані об'єкти (Кобернік, 2012). В умовах контекстної освіти географічні назви методисти відносять до емпіричних знань, без опори на які неможливе формування в учнів теоретичних знань. На думку С. Іщука, проєктування ідей культурологічної парадигми в системі навчання підвищує роль культурологічного знання, заснованого на образному сприйнятті навколишнього світу, при якому образ є провідним елементом пізнання. Отже, в основу навчання в межах компетентісно-культурологічного підходу повинна бути покладена методична система, спрямована на формування географічно-образної картини світу (Іщук, 2008; Федюк, 2008). Повідну роль у вивченні географії відіграє просторово-географічне уявлення. Знайомство з топонімічними картинами України та області формує в майбутніх фахівців повагу до природи, історії, культури, національних особливостей, традицій і способу життя народів, що населяють нашу країну. Під час організації майбутнім учителем географії з учнями краєзнавчої роботи, топонімічна компетентність відіграє значну роль: аналіз географічних назв допомагає усвідомити особливості природи, господарства, населення, історичного минулого свого краю, крім того, звернення до назв створює асоціації, необхідні для більш глибокого розуміння подій і фактів та активізує інтерес до рідних місць (Борова, 2011). Топонімічна компетентність майбутніх учителів географії відрізняється стійкою мотивацією до вивчення географічних назв, яка обумовлена професійним інтересом до поповнення топонімічних знань і розвитку вмінь і навичок їх застосувати. Позитивна пізнавальна мотивація в майбутніх фахівців базується на впізнанні образів географічних об'єктів і рефлексивних діях «я знаю чи (не знаю), де це знаходиться», а також на зацікавленості, звідки з'явилася назва. Діяльним компонентом топонімічної компетентності ми вважаємо оволодіння майбутніми вчителями географії відповідними методичними знаннями, вміннями й навичками, а також діяльністю щодо навчання мови географічних назв учнів. У сучасній освітній практиці кожному вчителю географії доводиться балансувати між «номенклатурою» і «теорією», оскільки ігнорування однієї помітно шкодить іншій та знижує якість навчання. Обсяг географічної номенклатури в географічній освіті швидше збільшується, ніж зменшується, а час на її вивчення значно скорочується. Зокрема, у нову програму були додані пам'ятки Всесвітньої природної і культурної спадщини. Також значна частина (більше 40 %) завдань ЗНО з географії передбачає впевнене володіння знаннями географічної номенклатури. Тому майбутньому фахівцю в галузі географії недостатньо самому добре знати географічну номенклатуру, він

повинен насамперед знати методику формування цих знань в учнів. Проблеми формування топонімічної компетентності в майбутніх учителів географії розглядаються нами в тісному зв'язку з проблемами формування знань географічної номенклатури у школярів. Зокрема, вивчення географічної номенклатури в теорії і методиці навчання географії традиційно розглядається в якості самостійного дидактичного елементу.

Проведений нами аналіз списків номенклатури в шкільних програмах з географії (Навчальні програми для 5-9 кл. та 10-11 кл.) для закладів загальної середньої освіти показав, що в початковому (загальному) курсі географії (6 клас) до вивчення рекомендуються 80-90 номенклатурних одиниць, у курсі географії материків і океанів (7 клас) їх близько 200, а в інтегрованому курсі географії України (фізична та соціальна) (8-9 клас) число топонімів наближається до 500. З курсу соціально-економічної географії світу рекомендованих списків номенклатури в програмах нами не було виявлено. Серед завдань шкільного курсу географії в якості рекомендованих навчальних дій фігурують завдання щодо заповнення контурних карт. У закладах вищої освіти майбутнім учителям географії традиційно надається список опорної номенклатури із завданням вивчити ці назви. Підручники ЗВО наповнені номенклатурою, наприклад, у підручниках із «Фізичної географії материків і океанів» кількість згадуваних у тексті географічних назв коливається близько 2-2,5 тисячі, причому в тексті топоніми не завжди виділяються курсивом (Мельничук, 2008; Панасенко, 2001). У практикумах наводяться рекомендовані до вивчення великі списки топонімів, теж, як правило, без указівки правильних наголосів. Наприклад, у практикумі з «Загального землезнавства» в списку понад 800 топонімів, у практикумі з «Фізичної географії материків і океанів» більше 1 тисячі (Багров, 2000; Боков, 2000; Черваньов, 2000; Гришанков, 2001; Коротун, 1999; Медина, 1974).

Одним із особливостей прояву топонімічної компетентності є розвиток і підтримка в учнів мотивації до запам'ятовування топонімів та поповнення словникового фонду своєї «уявної карти». У шкільній методиці з цією метою використовуються різні топонімічно-дидактичні ігри, засновані на змагальному інтересі («Хто швидше підпише німу карту?», «Дізнайся географічний силует», «Третій (п'ятий) зайвий», «Подорож спиною до карти», «Пошта»), які також сприяють закріпленню знань номенклатури.

Таким чином, у межах традиційного навчання в ЗВО в майбутніх учителів географії формування топонімічної компетентності значно ускладнюється, адже з одного боку, у межах дисциплін предметної

підготовки студенти вивчають тисячі географічних назв, причому часто без акцентування, знання яких із них затребувані в шкільній освіті. З іншого боку, прийоми вивчення географічних назв у школярів освоюються майбутніми фахівцями в курсі «Методики навчання географії» в кращому випадку на одному практичному занятті, а частіше виносяться на самостійну роботу, безпосереднє освоєння на педагогічній практиці. Результатом такого процесу є те, що майбутні вчителі географії в процесі педагогічної практики на своїх уроках намагаються залучити учнів до самостійного вивчення великого обсягу номенклатури. Відзначимо, що топонімічна компетентність формується в майбутніх учителів географії не тільки в межах вивчення спеціальних дисциплін та в процесі педагогічної практики, а й у процесі позааудиторної роботи та професійно-спрямованій формі освіти майбутнього фахівця. Нами спроектована технологічна модель формування топографічної компетентності майбутніх учителів географії, яка заснована інтеграції компетентнісного та культурологічного підходів в умовах контекстної освіти (рис. 1).

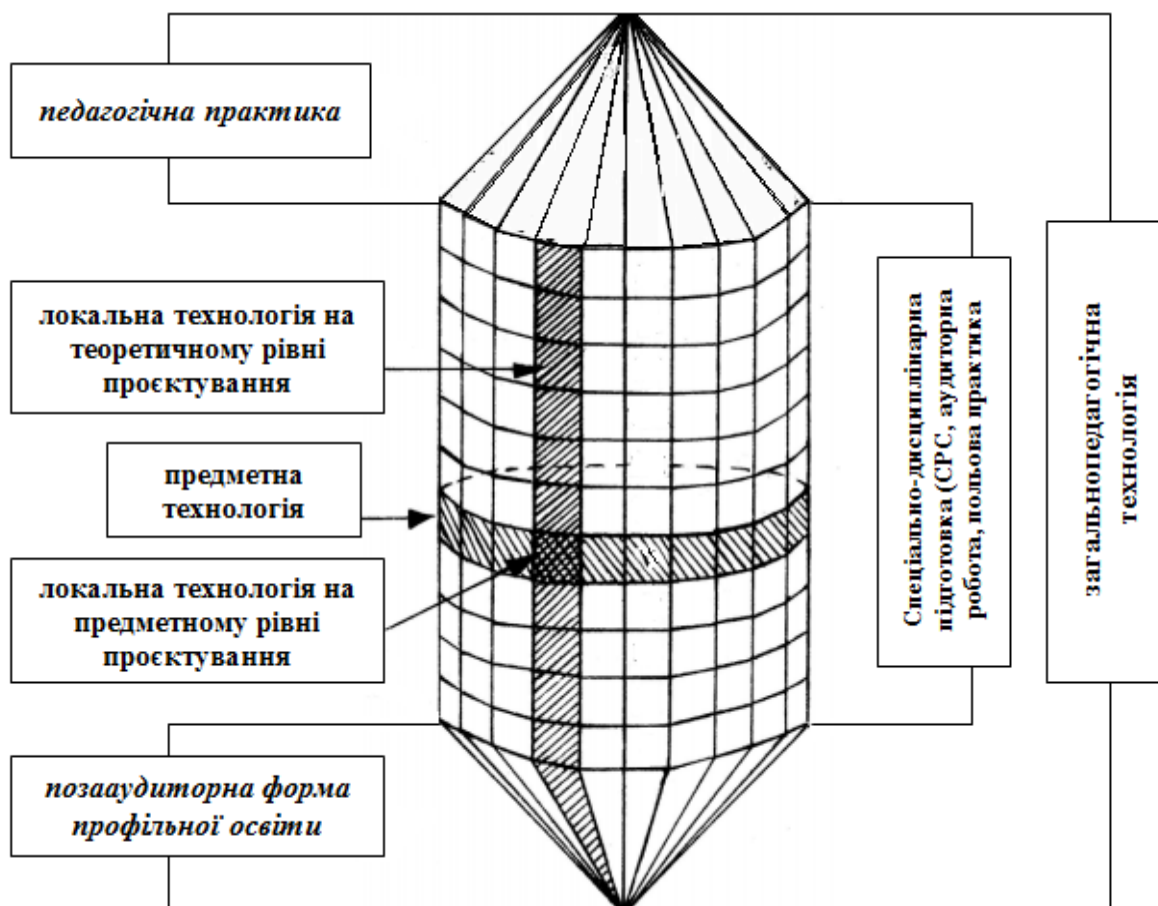


Рис. 1. Модель формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії в умовах контекстної освіти

Локальні технології формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії (на теоретичному рівні проектування освітнього процесу) в моделі представлені вертикальними гранями, оскільки вони реалізуються в процесі всієї спеціальної професійної підготовки.

Предметні технології формування топонімічної компетентності відображають спеціально-дисциплінарну підготовку майбутніх учителів географії, реалізовану аудиторно й позааудиторно (тобто в контексті дисципліни і в обов'язковому порядку). Вони показані в моделі горизонтальними зрізами, що представлені профільними дисциплінами. Позадисциплінарна підготовка майбутніх учителів географії показана в моделі у вигляді двох вершин багатогранника, тим самим демонструється інтеграційна сутність досвіду даних видів практичної діяльності. Це педагогічна практика та позааудиторна форма профільної освіти майбутніх учителів географії. Технологічні компоненти (форми, методи, засоби та прийоми) позааудиторної форми освіти майбутніх учителів географії являють собою способи організації професійно-спрямованих видів діяльності студентів, які реалізуються в позааудиторних умовах для забезпечення формування топонімічних компетентностей. Загальнопедагогічна технологія представлена у вигляді кристала-багатогранника, форма якого уособлює компетентісно-культурологічний підхід до профільної освіти студентів у вигляді цілісного образу спеціальної професійної підготовки майбутніх учителів географії, націленої на формування ідеального фахівця, який володіє професійно-педагогічною культурою (як географічною, так і методичною та їх складовими). Її складовими є спеціально-дисциплінарна підготовка, що доповнюється, з одного боку, педагогічною практикою та, з іншого боку, позааудиторною формою профільної освіти студентів. Модель демонструє, що особливе місце в освітньому процесі належить педагогічним умовам, які насамперед беруть участь у формуванні топонімічної компетентності майбутніх учителів географії. Таким чином, до складу загальнопедагогічних технологій входять локальні технології формування топонімічних компетентностей, які проектується на теоретичному рівні для всього періоду навчання майбутніх учителів географії в ЗВО. При цьому формування топонімічних компетентностей характеризується проектним алгоритмом викладення дисциплін, оскільки їх формування забезпечується вивченням професійних дисциплін, а саме кожна дисципліна має свою унікальну предметну технологію. Проаналізувавши освітньо-професійні програми, навчальні та робочі програми дисциплін підготовки майбутніх учителів географії за спеціальністю 014 Середня освіта (Географія), виявлено, що



дисципліни «Загальна геологія», «Історична геологія з основами палеонтології» буквально пронизані географічними назвами рівнин, гір, вулканів, річок, озер, морів, родовищ. Таким чином, можна констатувати той факт, що контекст цих дисциплін сприяє формуванню когнітивного компоненту топонімічної компетентності, але більшою мірою стихійно, оскільки в результативно-цільовому фокусі цих дисциплін знаходиться процес формування у студентів компетентності володіння геологічної номенклатурою. «Картографія» та «ГІС технології», беруть участь, насамперед, у формуванні когнітивного компонента топонімічної компетентності, оскільки географічні назви – це необхідний елемент будь-якої карти. За підсумками вивчення даних курсів студенти повинні вміти читати готову карту і вміти створювати власні. Майбутні вчителі географії навчаються розуміти не тільки буквенні позначення, а й картографічний образ топоніма, який створюється кольоровою шкалою, а також у цілому сприймати картографічний простір, запам'ятовувати взаєморозташування географічних об'єктів. Курси «Фізична географія України», «Загальне землезнаство», «Метеорологія», «Гідрологія», «Геоморфологія», «Основи ландшафтознавства», «Фізична географія материків і океанів» та «Географія ґрунтів з основами ґрунтознавства» є базовими для формування у студентів топонімічної компетентності в галузі фізико-географічної картини світу. Студенти виконують дії, спрямовані на оволодіння комплексом знань, умінь і навичок по роботі з географічної номенклатури, а також опановують первинний методичний досвід навчання мови географічних назв. Курси «Соціальна та економічна географія», «Економічна і соціальна географія України» – є базовими для формування в майбутніх учителів географії топонімічної компетентності, але вже в області соціально-економічної картини світу. Курси «Країнознавство», «Рекреаційна географія», «Геоєкологія» та «Географія природних ресурсів України» готують студентів до комплексного викладання географії з топонімічним нахилом, адже в дисциплінах також повинен обов'язково бути присутній практикум з вивчення значущих фізико-географічних і соціально-економічних топонімів регіонів. «Географія туризму» передбачає вивчення систематизованого списку номенклатури, із зазначенням правильних наголосів у назвах. У межах дисципліни «Географія Чернігівської області» студенти проводять власні краєзнавчі дослідження своєї «малої Батьківщини», які включають вивчення топоніміки території, аналіз картографічних матеріалів. У процесі проходження польових практик із геології, топографії, метеорології, гідрології, геоморфології, гідрології, географії ґрунтів; комплексної практики з

економічної, соціальної та фізичної географії в майбутніх учителів географії відбувається розвиток топонімічної компетентності на основі вивчення топонімів територій проведення польових практик. Під час польової практики студенти знайомляться з картами району практики, спостерігають географічні об'єкти в реальності, цікавляться в місцевих жителів історією походження топонімів. У студентів відпрацьовуються вміння орієнтуватися на місцевості за компасом, топографічній карті, GPS навігатору, при цьому студентами використовуються знання географічних назв. У процесі вивчення дисципліни «Методика навчання географії» майбутні вчителі географії вивчають теорію питання навчання учнів мови географічних назв у навчальній діяльності, освоюють прийоми вивчення географічної номенклатури в школі для подальшої професійної діяльності, а саме: виконання завдань зі шкільної практики, обумовлених віковими особливостями учнів (контурні карти, кросворди, географічні диктанти, вікторини, дидактичні ігри), а також виконання завдань із розробками дидактичних матеріалів для навчання учнів знань географічної номенклатури. Курс «Основи науково-дослідницької діяльності» є практичним результатом наукової діяльності майбутніх учителів географії. В умовах навчально-професійної діяльності студента, а саме в процесі написання звітів із практик, курсових робіт прослідковується рівень сформованості топонімічної компетентності за психолого-практичними критеріями. Активна педагогічна практика – це завершальний етап формування топонімічної компетентності, оскільки тільки в її умовах майбутні вчителі географії мають можливість реалізувати свої компетентності в умовах навчально-професійної діяльності. Безперечно, сприятливими педагогічними умовами для здійснення завершального етапу формування топонімічної компетентності є: надбання практичних умінь та досвіду викладання географії в усіх паралелях; допомога досвідченого вчителя-методиста та вчителя-предметника; укомплектованість якісними настінними картами й мультимедійним обладнанням кабінету географії; наявність у всіх учнів класу атласів. Тільки в умовах педагогічної практики можна достовірно оцінити в майбутніх учителів географії рівень сформованості топонімічної компетентності за всіма критеріям. Також необхідно відзначити, що топонімічна компетентність формується у студентів не тільки в межах спеціальних дисциплін, а й у позааудиторній (самостійній) професійно-спрямованій формі освіти, що також відмічено в пропонованій моделі формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії в умовах контекстної освіти.

Варто відмітити, що збагаченню топонімічної компетентності сприяють такі технологічні компоненти, як: екскурсії на природні, соціально-культурні та виробничі об'єкти; професійно-орієнтоване оформлення коридору і аудиторій; спільний перегляд та обговорення авторських відеофільмів (презентацій) за підсумками походів, польових досліджень, подорожей; організація зустрічей студентів із цікавими людьми: ученими-географами, мандрівниками, краєзнавцями, екологами, учителями географії.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, проведений аналіз показав, що технологія формування топонімічної компетентності має циклічний алгоритм формування та структурно майже в повному обсязі реалізується в базових курсах: «Загальне землезнавство», «Фізична географія материків і океанів», «Фізична географія України», «Економічна і соціальна географія України», «Країнознавство», «Рекреаційна географія», «Географія Чернігівської області». У цих дисциплінах повинні бути впроваджені всі необхідні педагогічні умови для формування компонентів топонімічної компетентності. Обов'язково повинні бути реалізовані всі види діяльності з помітним переважанням географічної компоненти.

Проблема формування топонімічних компетентностей у майбутніх учителів географії може бути вирішена тільки на основі концепції їх спеціальної професійної підготовки. Концептуальне бачення єдиного процесу спеціальної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі географії демонструє модель формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії в умовах сьогодення, що обумовлює обґрунтування оновленого змісту їх навчання в контексті технологічного інструментарію педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

- Багров, М. В., Боков, В. О., Черваньов, І. Г. (2000). *Землезнавство*. Київ (Bagrov, M. V., Bokov, V. O., Chervanev, I. G. (2000). *Geology*. Kyiv).
- Борисенко, К. Б. (2017). Формування спеціальних компетентностей майбутнього вчителя географії у процесі навчальних практик: регіональний аспект. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 56-57, 114-122 (Borysenko, K. B. (2017). Formation of special competences of the future teacher of geography in the process of educational practices: regional aspect. *Problems of engineering and pedagogical education*, 56-57, 114-122).
- Борова, Т. А. (2011). *Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу*. Харків (Borova, T. A. (2011). *Theoretical bases of adaptive management of professional development of scientific and pedagogical workers of the higher education institution*. Kharkiv).
- Брюханова, Н. О. (2010). *Основи педагогічного проектування в інженернопедагогічній освіті*. Харків (Briukhanova, N. O. (2010). *Fundamentals of pedagogical design in engineering pedagogical education*. Kharkiv).

- Гришанков, Г. Е. (2001). *Введение в физическую географию: предмет и метод*. Київ (Grishankov, G. E. (2001). *Introduction to physical geography: subject and method*. Kyiv).
- Іщук, С. І., Федюк, О. М. (2008). Географія культури – важливий напрямок суспільно-географічних досліджень. *Економічна та соціальна географія*, 58, 206-212 (Ishchuk, S. I., Fediuk, O. M. (2008). Geography of culture is an important area of socio-geographical research. *Economic and social geography*, 58, 206-212).
- Кобернік, С. Г. (2012). *Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі*. НПУ імені МП Драгоманова. (Kobernik, S. H. (2012) *Scientific and methodological principles of geographical education in primary school*. NPU named after M. P. Dragomanov).
- Концепція географічної освіти в основній школі*. Режим доступу: [http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr\\_ekon/proekt\\_konc\\_geogr\\_osv.pdf](http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr_ekon/proekt_konc_geogr_osv.pdf) (*The concept of geographical education in primary school*. Retrieved from: [http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr\\_ekon/proekt\\_konc\\_geogr\\_osv.pdf](http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr_ekon/proekt_konc_geogr_osv.pdf)).
- Коротун, І. М. (1999). *Основи загального землезнавства*. Рівне (Korotun, I. M. (1999). *Fundamentals of General Geology*. Rivne).
- Максаковский, В. П. (1998). *Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов*. М.: Гуманитарный издательский центр «Владос» (Maksakovskiy, V. P. (1998). *Geographic culture: a textbook for university students*. M.: Humanitarian publishing center "Vlados").
- Медина, В. С. (1974). *Загальна фізична географія*. Київ (Medina, V. S. (1974). *General physical geography*. Kyiv).
- Мельничук, В. П., Мельничук, Л. В. (2008). *Практикум з фізичної географії материків та океанів*. Ужгород (Melnychuk, V. P., Melnychuk, L. V. (2008). *Workshop on the physical geography of continents and oceans*. Uzhhorod).
- Навчальні програми для 10-11 кл.* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (*Basic programs for 10-11 grades*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).
- Навчальні програми для 5-9 кл.* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf> (*Basic programs for 5-9 grades*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf>).
- Нормативні документи кафедри географії НУЧК імені Т. Г. Шевченка*. Режим доступу: <http://chnpu.edu.ua/lecterns/physandmath-lectern/318-kafedra-geografiji> (*Normative documents of the Department of Geography of NUChK named after T. G. Shevchenko*. Retrieved from: <http://chnpu.edu.ua/lecterns/physandmath-lectern/318-kafedra-geografiji>).
- Панасенко, Б. Д. (2001). *Фізична географія материків і океанів: навч. посіб.* Вінниця (Panasenko, B. D. (2001). *Physical geography of continents and oceans: textbook*. Vinnytsia).
- Попова, Т. І. (2007). *Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Popova, T. I. (2007). *Pedagogical conditions of organization of industrial practice in vocational schools of sewing profile in Ukraine (second half of the XX century)* (PhD thesis). Kharkiv).

## РЕЗЮМЕ

**Слюта Алина.** Педагогические условия формирования топонимической компетентности будущих учителей географии в условиях контекстного обучения.

*В статье проанализированы педагогические условия формирования топонимических компетентностей будущих учителей географии. Отмечено, что главной целью будущего учителя географии в профессиональной деятельности является необходимость правильно использовать топонимы в своей будущей профессии, и является результатом компетентно-культурологического подхода в географическом образовании. Установлено, что технология формирования топонимической компетентности имеет циклический алгоритм формирования. Автором спроектирована технологическая модель формирования топонимической компетентности будущих учителей географии, которая основана на интеграции компетентностного и культурологического подходов в условиях контекстного обучения.*

**Ключевые слова:** контекстное обучение, будущие учителя географии, педагогические условия, топонимическая компетентность.

## SUMMARY

**Sliuta Alina.** Pedagogical conditions for the formation of the future geography teachers' toponymic competence in conditions of a context education.

*The pedagogical conditions for the formation of the future geography teachers' toponymic competence are analyzed in the article. It is emphasized that the main goal of the future teacher of geography in professional activities is the need to properly use place names in their future profession, which is the result of competence and cultural approach in geographical education. The concept of "pedagogical conditions" includes elements of all components of the educational process, including goals, content, methods, forms and means of teaching. The special educational technology is needed to achieve a positive result: the future geography teacher knows the geographical names language at a professional level and is able to teach others this language. The methodological system aimed at forming a geographical picture of the world should be the basis of training in the competence and cultural approach, because the volume of geographical nomenclature in geographical education increases rather than decreases, and the time to study it is significantly reduced.*

*It is noted that toponymic competence is formed in future teachers of geography not only in the study of special disciplines and in the process of pedagogical practice, but also in the process of extracurricular activities and professionally oriented form of the future specialist education. A model for the formation of the future geography teachers topographic competence was proposed. The model is based on the integration of competence and cultural approach in the context of contextual education. The problem of formation of toponymic competences in future teachers of geography can be solved only on the basis of the concept of their special professional training. It was found that the technology of toponymic competence formation has a cyclic algorithm. This technology is structurally implemented in the following basic courses: "General Geology", "Physical Geography of Continents and Oceans", "Physical Geography of Ukraine", "Economic and Social Geography of Ukraine", "Local History", "Recreational Geography", "Geography of Chernihiv Region".*

*All the necessary pedagogical conditions for the formation of components of toponymic competence must be implemented in the process of studying these disciplines. All activities with a significant predominance of geographical components must be implemented.*

**Key words:** contextual education, future geography teachers, pedagogical conditions, toponymic competence.

**УДК 378.013.42-057.87 : 378.663**

**Павло Смоляк**

Національний університет біоресурсів  
і природокористування України  
ORCID ID 0000-0003-0016-5561  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/306-317

## **СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

*У статті соціальні навички трактуються як інтегративне психологічне утворення, необхідне для ефективної дії майбутнього фахівця агропромислової галузі, і забезпечують йому досягнення успіху в обраній предметній області діяльності. Ці навички часто називають м'якими, надпрофесійними. Указується, що навичка – це інтегративне психологічне утворення, що дозволяє суб'єкту виконувати ті чи інші дії в автоматичному режимі без надмірного контролю з боку свідомості. Представлено результати відбору соціальних навичок за допомогою методу експертної оцінки та на цій основі здійснено систематизацію соціальних навичок за групами, а саме: комунікативні, лідерські, керування емоціями, навички особистісного розвитку, валео-екологічні навички. З урахуванням різних сфер особистості розкривається структура соціальних навичок із виділенням емотивної, когнітивної та конативної складових. Виокремлюються специфічні показники соціальних навичок, характерні для майбутніх фахівців агропромислової галузі.*

**Ключові слова:** виховання, соціальні навички, студенти аграрних закладів вищої освіти, когнітивна, емотивна, конативна складові соціальних навичок.

**Постановка проблеми.** В умовах швидкоплинних змін, зумовлених, з одного боку, розвитком постіндустріальної, технотронної цивілізації, інформаційного суспільства, розгортанням четвертої промислової революції (на думку футурологів, у зв'язку з розвитком робототехніки та штучного інтелекту зникне частина професій), а з іншого, – всезростаючим техногенним і антропогенним навантаженням на довкілля, глобальним потеплінням, змінами клімату, і, як наслідок, виникненням і стрімким поширенням небезпечних для життя і здоров'я людей смертоносних вірусів, інфекцій (ВІЛ-СНІД, поліомієліт, туберкульоз, пташиний, свинячий грип, SARS-CoV-2 та інші), виснаженням джерел традиційних енергетичних ресурсів, перед людством гостро постає питання перебудови, реорганізації освітніх практик, змісту, форм методів роботи. Це особливо важливо в умовах сучасного інтенсивного використання дистанційних, віддалених способів освіти, що реалізуються за допомогою різних програмних додатків, для проведення он-лайн конференцій, навчальних платформ, симуляторів, гаджетів і девайсів, що створюють доповнену, віртуальну реальність і слугують цілям підготовки

фахівця, формування його ціннісного світогляду, соціально-схвалюваних зразків поведінки. У контексті таких викликів важливо забезпечити підготовку фахівців, які не тільки зможуть виконувати вузькопрофесійні задачі, а й налагоджувати конструктивну взаємодію, працювати в команді, лідирувати, постійно розвиватися, правильно планувати час, раціонально розпоряджатися ресурсами, орієнтуючись на принципи сталого розвитку суспільства, мінімізуючи згубний вплив на оточуюче нас середовище живої природи. Особливу актуальність цього питання відзначимо стосовно майбутніх фахівців біономічних професій типу «людина-природа», якими є студенти аграрних закладів вищої освіти. Вирішення означеної проблеми корениться у площині ціннісного світогляду людини, який виявляється назовні соціально корисною поведінкою, що залежить від сформованості, вихованості відповідних навичок. Таким навичками є соціальні, надпрофесійні навички успіху.

**Аналіз актуальних досліджень.** Різні аспекти виховання особистості, формування її соціальних навичок знаходимо у працях педагогів-класиків: Я. А. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега (Коваленко, 2008), М. Пирогова, А. Макаренка, В. Сухомлинського (Сопівник, 2015) та інших. Значна увага формуванню різних соціально важливих психологічних утворень особистості приділяється у працях таких учених, як: І. Бех (Бех, 2006), Г. Шевченко (Шевченко, 2013), Г. Філіпчук, О. Коберник, І. Васильківський (Васильківський, 2018), Г. Васянович (Васянович, 2006), І. Сопівник (Сопівник, 2014), В. Франкл (Франкл, 2016), Е. Фромм та інші. Є низка праць, присвячених вивченню навичок відповідальної поведінки: Л. Колберг (Колберг, 2005), Ж. Піаже, Ж.-П. Сартр, Х. Хекхаузен та ін. Окремі вчені вивчали різні аспекти соціальних навичок, пов'язуючи їх із соціальним талантом (Н. Д. Левітов), соціальним інтелектом (Т. Хант, Е. Торндайк), лідерськими здібностями (Л. І. Уманський), соціальною обдарованістю (О. О. Бодальов), емоційним інтелектом (Д. Гоулман (Гоулман, 2018), М. Кетс де Врис (Кетс де Врис, 2007)), керування енергією (Дж. Лоер, Т. Шварц, 2018), навички щасливого життя – «ікігаї» (Е. Гарсія, Ф. Міралес, 2018), резонансне лідерство (Е. Макі, Р. Бояцис, 2007), навички лідерства (Д. Алфімов (Алфімов, 2010), О. Василькова, Б. Головешко, І. Резнік (Резнік, 2007) Ю. Кращенко, А. Семенов, Р. Сопівник (Сопівник, 2015), Г. Тітов, В. Ягоднікова (Ягоднікова, 2006) та інші.

**Мета статті** – розкрити сутність і структуру поняття «соціальні навички студентів аграрних закладів освіти»

**Методи дослідження.** Нами було використано аналіз, синтез систематизацію, порівняння, узагальнення, абстрагування, метод експертної

оцінки, що зробили можливим визначення поняття «соціальні навички студентів аграрних закладів вищої освіти».

**Виклад основного матеріалу.** Найвищою мірою прояву сформованості особистості, її ціннісного світогляду є дії, вчинки, поведінка суб'єкта, що відповідає соціальним стандартам і запитам, моральним критеріям, культурним вимогам і очікуванням оточуючих, соціальному статусу і тій ролі, яку індивід виконує в суспільстві. Тут маються на увазі усталені форми поведінки, якими є навички. Під поняттям «навичка» в педагогічній науці розуміють дії, складові частини яких стають автоматичними. При цьому зазначається, що діяльність людини, яка володіє необхідними навичками, реалізується швидше і продуктивніше. За видами навички розрізняють: рухові, мислительні, мовні, інтелектуальні, сенсорні, перцептивні, соціальні інші. Підкреслюється, що навичка засновується на знаннях про відповідні способи дій та виникає у результаті багаторазових повторень, вправлень (Гончаренко, 1997, с. 221). У Педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією Б. М. Бім-Бада (Бім-Бад, 2003) дещо розширюються межі розуміння поняття «навичка» і вказується, що це дія сформована шляхом повторення, яка характеризується високим рівнем засвоєння й відсутністю поелементної регуляції і контролю. Часто навичку трактують як уміння, доведене до автоматизму, а уміння – як здатність застосовувати набуті знання на практиці.

Таким чином, у нашому дослідженні під навичкою ми будемо розуміти таке складне, інтегративне психологічне утворення особистості, засноване на знаннях про певні способи дій, що дозволяє виконувати ті чи інші дії й операції з належною точністю і швидкістю, без надмірного контролю з боку свідомості, коли поведінкові акти реалізується автоматично. Навичка виникає в результаті багаторазового повторення дій і значно підвищує продуктивність. Людина, з метою адаптації до змінних умов середовища, упродовж життя змушена опанувати безліч навичок: навички спілкування, письма, налагодження стосунків, особистісного розвитку, навички самообслуговування, приготування їжі, гігієни, здорового способу життя, навички господарської діяльності, самоорганізації, управління часом, ресурсами, іншими людьми інші. Із цього широкого переліку нас цікавлять саме соціальні навички. Австралійські вчені Р. Пітерсі, Д. Трелоар, диференціюють побутові й соціальні навички, наголошуючи на тому, що перші дозволяють вирішувати завдання повсякденного життя, другі – забезпечують контакт із оточуючими нас людьми (Пітерсі, 2006). Тобто, під соціальними навичками ми будемо розуміти такі навички, які дозволяють



людині будувати стосунки з іншими людьми, налагоджувати комунікацію, конструктивну взаємодію, кооперувати зусилля, співпрацювати, домовлятися, працювати в команді, діяти з позиції керівника, лідера, або підлеглого чи послідовника, постійно розвиватись і дбати про власне здоров'я, яке необхідне для плідної взаємодії із собі подібними.

Сьогодні соціальні навички ототожнюють із «м'якими», надпрофесійними навичками успіху, які дозволяють людині працювати ефективно незалежно від предметної області. М'які навички, або «soft skills» відрізняються від «твердих навичок» (hard skills), які ще називають професійними навичками. Останні опановуються в результаті освоєння певної професії, отримання фаху. Для володіння «твердими» навичками треба засвоїти знання, сформувати вміння, компетентності в певній предметній області (інженерія, медицина, економіка, сільське господарство тощо). М'які, або соціальні навички є універсальними, вони необхідні кожному фахівцю, незалежно від змісту професійної підготовки

У науковій літературі ми знаходимо безліч тих навичок, які можна назвати соціальними, або м'якими, надпрофесійними навичками. Так, О. Лободинська, О. Гриджук серед таких навичок виділяють ті, що мають найбільший попит серед українських роботодавців, зокрема спроможність швидко навчатися, аналітичне, критичне та стратегічне мислення, ініціативність, здатність до роботи в команді, вміння комплексно вирішувати проблеми, емоційний інтелект, вміння управляти проектами, сформовані навички письмового й усного спілкування (Лободинська, 2020, с. 116-121). Дослідниця О. Гура у статті «Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТ-спеціальностей засобами навчальних Scrum-проектів» виділяє ті соціальні навички, які, з точки зору авторки, необхідні майбутнім програмістам для ефективної дії у виробничих ситуаціях. Серед таких навичок виокремлюються: навички роботи в команді (здатність працювати в команді і виконувати свої завдання, поєднуючи індивідуальні навички з іншими членами команди для досягнення загальної мети); навички пошуку інформації (вміння знаходити, опрацьовувати та синтезувати інформацію, що надходить із різних джерел); креативні навички (здатність знаходити нові рішення); навички прийняття рішень (визначити найкращий шлях, що забезпечує максимальну ефективність і успішність отримання результату з мінімальними витратами особистих чи командних ресурсів); навички управління конфліктами (мінімізувати соціальну напругу); навички критичного мислення (здатність ставити під сумнів інформацію, що надходить зовні, а також припускати можливість власної помилки); навички презентації

(здатність у найбільш вигідній формі презентувати свої ідеї оточенню); навички лідерства (здатність приймати бізнес-рішення і керувати підлеглими); комунікативні навички (здатність передавати інформацію людям чітко, просто, ефективно і зрозуміло); навички гнучкості (спроможність за потреби змінюватися, застосовувати нові рішення); навички «тайм-менеджменту» (оволодіння методиками і технологіями планування особистого часу з метою підвищення ефективності та раціональності його використання).

К. Коваль у статті «Розвиток «soft skills» у студентів – один із важливих чинників працевлаштування» пропонує свою класифікацію соціальних навичок, які автор асоціює з якостями особистості (Коваль, 2015, с. 162-167) і виділяє індивідуальні якості (здатність приймати рішення, формулювати завдання, позитивне мислення й оптимізм, орієнтація на клієнта); комунікативні якості (здатності зрозуміло формулювати думки, дружнього спілкування, взаємодії з різними типами людей, урахування альтернативних точок зору, спілкування, створення презентацій, урахування культурних і міжнаціональних особливостей); управлінські якості (здатності працювати в команді, мотивувати, об'єднувати, навчати інших, передбачати ризики, планувати та керувати часом).

Важливо враховувати вимоги, які диктуються державними інституціями, що визначають стандарти якості освіти. Так, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти акцентує на необхідності формування у фахівців різних типів професій соціальних, надпрофесійних навичок, а у своєму глосарії визначає сутність цього поняття. Зокрема зазначається, що «soft skills» («м'які навички», «соціальні навички» чи «навички успішності») дозволяють випускникам закладів вищої освіти бути успішними на своєму робочому місці. До soft skills зараховують навички комунікації, лідерство, здатність брати на себе відповідальність, працювати в критичних умовах, уміння полагоджувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, розуміння важливості deadline (вчасного виконання поставлених завдань), здатність логічно і критично мислити, самостійно приймати рішення, креативність. Іноді, до соціальних навичок також зараховують знання іноземних мов, у першу чергу – англійської мови. Вимагається, щоб кожен заклад вищої освіти мав власну політику стосовно розвитку soft skills у своїх здобувачів вищої освіти та викладачів. Ця політика має детермінуватися співпрацею з працедавцями та випускниками. Іноді під «soft skills» розуміють «transferable skills (навички, що їх можна переносити). Тут мається на увазі, що ці навички є цінними на будь-якому робочому місці, незалежно від професійної сфери (Глосарій НАЗЯВО, 2019).

Нами проаналізовано інформацію на сайтах окремих агрокомпаній України і з'ясовано, що сучасні роботодавці все охочіше віддають перевагу претендентам із яскраво вираженими soft skills. Провідні компанії (і не тільки) до претендентів на вакансії висувають вимоги, у яких значаться психологічні утворення, що є результатом формування м'яких, соціальних навичок. Наприклад, корпорація АМАКО підкреслює важливість ініціативності, відповідальності, орієнтації на клієнта; Компанія «Миронівський хлібопродукт» – трудолюбивість, відповідальність; Агрохолдинг «Мрія» – дисциплінованість, відповідальність, уміння приймати швидкі рішення; «Вітагро» – чесність, мотив високих досягнень, комунікабельність; БТУ-центр України – порядність відповідальність, лідерство, відкритість до всього нового, екологічна культура, екологобезпечна поведінка та інше. На сайтах HR-менеджменту для східної Європи навіть виділяється топ 10 soft skills, які особливо цікавлять працедавців, а саме: комунікативні навички, комп'ютерна і технічна грамотність, міжособистісні навички, дослідницькі навички, навички адаптивності, навички управління проектами, вирішення проблем, навички експертизи і вдосконалення бізнес-процесів, навички трудової етики, навички емоційного інтелекту (ТОП-10, 2020).

Значний інтерес у руслі досліджуваної проблеми викликає кластер навичок, які обнародовані на офіційних веб-ресурсах Всесвітнього економічного форуму в Давосі і будуть затребувані до 2025 року. Серед пропонуєваних навичок виділені: аналітичне мислення та інноваційність; активне навчання та стратегії навчання; розв'язання складних проблем; критичне мислення та аналіз; креативність, оригінальність та ініціативність; лідерство та соціальний вплив; використання технологій, моніторинг та контроль; створення технологій та програмування; витривалість, стресостійкість та гнучкість; логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей (Нова українська школа, 2020). З-поміж них, більшість можна віднести до соціальних навичок. У той самий час, світовими лідерами і фахівцями відзначено, що до 2025 року 50 % усіх працівників потребуватимуть перекваліфікації через зростання впровадження технологій; близько 40 % працівників потребуватимуть перекваліфікації тривалістю півроку чи менше; критичне мислення та розв'язання проблем посідають перше місце серед навичок, за якими, на думку роботодавців, зростатиме популярність протягом наступних п'яти років; уперше з'являються такі навички, як активне навчання (active learning), витривалість (resilience), стресостійкість (stress tolerance) та гнучкість (flexibility) (Нова українська школа, 2020).

Ми проаналізували різні джерела, склали перелік соціальних навичок (40 найменувань) і запропонували потенційним працедавцям, іншим експертам (керівники агрокомпаній, керівники аграрних закладів вищої освіти, студентський актив відповідних ЗВО, науково-педагогічні працівники) здійснити експертний відбір і оцінку тих соціальних навичок, які з їх точки зору є важливими для досягнення успіху, професійної самореалізації, адаптації випускників аграрних закладів вищої освіти в АПК, агробізнесі, сфері сільського господарства. За результатами проведеної дослідної роботи отримані соціальні навички було згруповано і сконструйовано їх кластер, а саме: **комунікативні** навички (спілкування, публічні виступи, переконання, ведення переговорів, дипломатичні навички, навички тактової поведінки); **лідерські** (неформального впливу на послідовників, роботи в команді, управління часом, наставницькі навички); **керування емоціями** (емпатії, навички стресостійкості, самовладання); **навички особистісного розвитку** (самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, підвищення кваліфікації, самоменеджмент); **валео-екологічні навички** (організації харчування, навички догляду за тілом, раціонального режиму праці і відпочинку, етичного поводження із живими організмами та природою). Остання група соціальних навичок підкреслює специфічність категорії фахівців біономічних професій типу «людина-природа», які матимуть контакт із землею, живими організмами, тваринами і рослинами та, з огляду на виклики XXI ст., зобов'язані піклуватися про зменшення техногенного й антропогенного навантаження на довкілля, дотримуватись біоетики Альберта Швейцера.

Важливо, виходячи зі змісту пропонованих визначень, окреслити сутність самого поняття «соціальні навички студентів аграрних закладів вищої освіти», під яким ми будемо розуміти таке інтегративне психологічне утворення, що засновується на гуманітарних знаннях про комунікацію, лідерство, керування емоціями, особистісний розвиток, біоетику та професійні знання в галузі агропромислового комплексу, сільського господарства і дозволяє в автоматичному режимі будувати плідні стосунки зі соціальним оточенням, досягати успіху на робочому місці, постійно оновлювати знання та ділитися ними здійснювати професійну діяльність із використанням інноваційних екологобезпечних технологій.

Для визначення складових соціальних навичок скористаємося компонентною моделлю особистості, розробленою академіком І. Бехом (Бех, 2017). Адапуємо згадану модель, видозмінюючи її відповідно до особливостей досліджуваного нами психологічного утворення. Оскільки соціальні навички студентів аграрних закладів вищої освіти базуються на

знаннях, то в основі таких навичок має бути *когнітивний компонент*, що включає знання про комунікацію, лідерство, керування емоціями, особистісний розвиток, біоетику та професійні знання в галузі агропромислового комплексу, сільського господарства. Проте, знати мало, треба мати поштовх до дії та відповідне ставлення до предмету самореалізації, тобто *емотивний компонент*, що включає потребу у відповідній соціальній дії, самореалізації, високих досягненнях, емоцію, позитивне, ціннісне ставлення до побудови плідних стосунків, спілкування, налагодження співпраці, лідерства, саморозвитку, самоактуалізації, збереження власного здоров'я та природного середовища. І третій, важливий компонент – *конативний* – передбачає готовність до виконавських дій із реалізації потенціалу навички, перетворювальну активність у руслі плідної взаємодії з соціальним оточенням, діяльність із позиції лідера, роботу в команді, саморозвиток, здоров'язбереження та екологобезпечну поведінку.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, під поняттям «соціальні навички студентів аграрних закладів вищої освіти» ми розуміємо таке інтегративне, психологічне утворення, що засновується на гуманітарних знаннях про комунікацію, лідерство, керування емоціями, особистісний розвиток, біоетику та професійних знаннях у галузі агропромислового комплексу, сільського господарства, що дозволяє, без значних затрат нервової і психічної енергії, в автоматичному режимі, будувати плідні стосунки із соціальним оточенням, досягати успіху на робочому місці, постійно оновлювати знання та ділитися ними, здійснювати професійну діяльність із використанням інноваційних екологобезпечних технологій.

У структурі соціальних навичок студентів аграрних закладів вищої освіти нами виділено: *когнітивний компонент* – знання про соціальні навички; *емотивний компонент* – включає потребу в застосуванні соціальних навичок, потребу у високих досягненнях та емоційно-позитивне, ціннісне ставлення до плідної соціальної взаємодії; *конативний компонент* – передбачає готовність до виконавських дій із реалізації потенціалу соціальних навичок та відповідну перетворювальну активність у соціальному і природному середовищі.

Метод експертної оцінки дозволив виокремити найбільш важливі соціальні навички та систематизувати їх за групами, а саме: комунікативні; лідерські; керування емоціями; навички особистісного розвитку; валео-екологічні навички.

## ЛІТЕРАТУРА

- Алфімов, Д. В. (2010). Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 11, 44-51 (Alfimov, D. V. (2010). The content of the phenomenon "leadership qualities of the individual". *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education institutions*, 11, 44-51).
- Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості*. Київ: Либідь (Bekh, I. D. (2006). *Education of personality*. Kyiv: Lybid).
- Бех, І. Д. (2017). Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, Вип. 21 (1), 6-20 (Bekh, I. D. (2017). A component model of the ascent of a growing personality to spiritual values. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*, Issue 21 (1), 6-20). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2017\\_21%281%29\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2017_21%281%29_3).
- Бояцис, Р. Макки, Э. (2007). *Резонансное лидерство: самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии*. М.: Альпина Бизнес Букс (Boiatsis, R., Mackie, E. (2007). *Resonant leadership: self-improvement and building fruitful relationships with people based on active consciousness, optimism and empathy*. M.: Alpina Business Books).
- Васильківський, І. П., Сопівник, Р. В. (2018). Зміст і структура і методики виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3, 48-61 (Vasylykivskiy, I. P., Sopivnik, R. V. (2018). The content and structure and methods of educating the emotional intelligence of middle school students. *Spirituality of personality: methodology, theory and practice*, 3, 48-61).
- Васянович, Г. П. (2006). *Творимо особистість*. Львів: Норма (Vasianovych, H. P. (2006). *We create a personality*. Lviv: Norma).
- Гарсія, Е., Міралес, Ф. (2018). *Ікігаї. Японські секрети довгого і щасливого життя*. Харків: Віват (Garcia, E., Mirales, F. (2018). *Ikigai. Japanese secrets of a long and happy life*. Kharkiv: Vivat).
- Глосарій. Національне агентство забезпечення якості вищої освіти (2019). (*Glossary. National Agency for Quality Assurance in Higher Education* (2019). Retrieved from: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B9.pdf>).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Кетс де Вріс, М. (2007). *Мистика лідерства. Развитие эмоционального интеллекта*. М.: Альпина Бизнес Брукс (Cats de Vries, M. (2007). *The mystique of leadership. Development of emotional intelligence*. M.: Alpina Business Brooks).
- Коваленко, Є. І., Белкіна, Н. І. (2006). *Історія зарубіжної педагогіки*. Київ: Центр навчальної літератури (Kovalenko, Ye. I., Belkina, N. I. (2006). *History of foreign pedagogy*. Kyiv: Center for Educational Literature).
- Коваль, К. О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, № 2, 162-167 (Koval, K. O. (2015). The development of "soft skills" in students is one of the important factors of employment. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, 2, 162-167).
- Кольберг, Л. (1994). Развитие моральных суждений. В Г. А. Цукерман, *Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей*.

- М.: Фирма «Интерпракс» (Kohlberg, L. (1994). Development of moral judgments. In G. A. Zuckerman, *Psychology of self-development: a task for adolescents and their teachers: a guide for teachers*. Moscow).
- Лободинська, О. М., Гриджук, О. Є. (2020). Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Освітнянські проблеми вищої школи. Науковий вісник НЛТУ України, Вип. 3, № 3*, 116-121 (Lobodynska, O. M., Hrydzhuk, O. Ye. (2020). Formation of students' social skills: problems and prospects. Educational problems of higher school. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine, Issue 3, № 3*, 116-121). Retrieved from: [https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2020/30\\_3/22.pdf](https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2020/30_3/22.pdf).
- Лоер, Дж., Шварц, Т. (2018). *Живи на повну. Керуй енергією, а не часом – стань успішним і щасливим*. Харків: Віват (Loer, J., Schwartz, T. (2018). *Live to the fullest. Manage your energy, not your time – become successful and happy*. Kharkiv: Vivat).
- Нова українська школа (2020). *Якими будуть основні 10 навичок у 2025 році – Всесвітній економічний форум опублікував список (Давос)* (New Ukrainian school (2020). *What will be the top 10 skills in 2025 – The World Economic Forum has published a list (Davos)*. Retrieved from: <https://nus.org.ua/news/yakymy-budut-osnovni-10-navychok-u-2025-rotsi-vsesvitnij-ekonomichnyj-forum-opublikuvav-spysok/>.
- Педагогический энциклопедический словарь* (2003). М.: Большая Российская энциклопедия (*Pedagogical encyclopedic dictionary* (2003). М.: Great Russian Encyclopedia).
- Пітерсі, М. (2008). *Маленькі сходинки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7. Самообслуговування та соціальні навички*. Рівне: ОМНІ (Peters, M. (2008). *Small steps. Early intervention program for children with developmental delays. Book 7. Self-service and social skills*. Rivne).
- Резнік, С. М. (2007) *Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Reznik, S. M. (2007). *Formation of managerial skills and abilities of future engineers in higher technical education institutions* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Сопівник, І. В. (2014). *Виховання моральної відповідальності сільської молоді*. Київ (Sopivnyk, I. V. (2014). *Education of moral responsibility of rural youth*. Kyiv).
- Сопівник, Р. В. (2015). *Формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. Виховання особистості в контексті професійної підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів*, (сс. 75-99). Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. (Sopivnyk, R. V. (2015). *Formation of leadership qualities of future specialists in the agro-industrial sector. Education of the personality in the context of professional training of students of agricultural higher education institutions*, (pp. 75-99). Kyiv-Nizhyn: Publisher PE Lysenko M.M.).
- Топ-10 Soft skills востребованных работодателями* (2020) (*Top 10 Soft skills required by employers* (2020). Retrieved from: <https://hr-elearning.ru/top-10-soft-skills-navykov-vostrebovannykh-rabotodateljami/>
- Франкл, В. (2016). *Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі*. Харків: «Харківська книжкова фабрика» (Frankl, V. (2016). *Man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp*. Kharkiv: "Kharkiv Book Factory").
- Шевченко, Г. П. (2013). *Духовно-культурні цінності виховання Людини*. Луганськ (Shevchenko, H. P. (2013). *Spiritual and cultural values of human education*. Luhansk).
- Шинкарук, В. Д., Сопівник, Р. В., Сопівник, І. В. (2015). *Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах*. Київ: ЦП «Компринт» (Shynkaruk, V. D., Sopivnyk, R. V., Sopivnyk, I. V. (2015). *Theory and history of social education in foreign countries*. Kyiv).
- Ягоднікова, В. В. (2006). *Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи*

(автореф. дис. ... канд. пед. наук). Луганськ (Yahodnikova, V. V. (2006). *Formation of leadership qualities of high school students in the personality-oriented educational process of secondary school* (PhD thesis abstract). Luhansk).

### РЕЗЮМЕ

**Смоляк Павло.** Сущность и структура понятия «социальные навыки студентов аграрных высших учебных заведений».

*В статье социальные навыки трактуются как интегративное психологическое образование, необходимые для эффективного действия будущего специалиста агропромышленной отрасли, и обеспечивают ему достижение успеха в любой предметной области деятельности. Эти навыки часто называют надпрофессиональными. Указывается, что навык – это интегративное психологическое образование, которое позволяет субъекту выполнять те или иные действия в автоматическом режиме без чрезмерного контроля со стороны сознания. Представлены результаты отбора социальных навыков с помощью метода экспертной оценки и на этой основе осуществлена систематизация социальных навыков по группам, а именно: коммуникативные, лидерские навыки, навыки управление эмоциями, навыки личностного развития, валео-экологические навыки. С учетом различных сфер личности раскрывается структура социальных навыков с выделением эмотивной, когнитивной и конативной составляющих. Представлены специфические показатели социальных навыков, характерные для будущих специалистов агропромышленной отрасли.*

**Ключевые слова:** воспитание, социальные навыки, студенты аграрных высших учебных заведений, когнитивная, эмотивная, конативна составляющие социальных навыков.

### SUMMARY

**Smoliak Pavlo.** The essence and structure of the concept “social skills of students of agricultural higher education institutions”.

*The article treats social skills as an integrative psychological education necessary for the effective action of the future specialist in the agro-industrial sector and ensure his success in the chosen subject area. It is emphasized that such skills are often called soft skills, super-professional. It is noted that “social skills of students of agricultural higher education institutions” is an integrative, psychological education, which is based on humanitarian knowledge of communication, leadership, emotion management, personal development, bioethics and professional knowledge in the field of agriculture, which allows without significant expenditure of nervous and mental energy, in automatic mode, to build fruitful relationships with the social environment, to succeed in the workplace, to constantly update and share knowledge, to carry out professional activities using innovative environmentally friendly technologies.*

*Using the method of expert evaluation, the results of selection of social skills of students of agricultural higher education institutions are presented and on this basis their systematization is carried out by groups, namely: communication skills (communication, public speaking, persuasion, negotiation, diplomatic skills, tactful behavior); leadership (informal influence on followers, teamwork, time management, mentoring skills); emotion management (empathy, stress management skills, self-control); personal development skills (self-realization, self-actualization, self-improvement, advanced training, self-management); valeo-ecological skills (nutrition organization, body care skills, rational mode of work and rest, ethical treatment of living organisms and nature).*

*Using the component model of the personality (I. Bekh), the article reveals the structure of social skills of students of agricultural higher education institutions and*



*highlights the following components, namely: cognitive component – knowledge of social skills; emotional component – includes the need to apply social skills, the need for high achievements and emotionally positive, value-based attitude to fruitful social interaction; conative component – involves readiness for executive action to realize the potential of social skills and appropriate transformational activity in the social and natural environment.*

**Key words:** *education, social skills, students of agricultural higher education institutions, cognitive, emotional, conative components of social skills.*

**УДК 378.147:796.071.4]:796.012.4:001.895**

**Микола Чхайло**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-7368-5202

**Наталія Скачедуб**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-2249-4203  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/317-329

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури. Із метою виявлення доцільності використання електронних дидактичних технологій у професійній підготовці фахівців із фізичної культури було проведено анкетування серед викладачів фізкультурно-спортивних кафедр закладів вищої педагогічної освіти. Визначено педагогічні умови впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій у професійну підготовку майбутніх фахівців із фізичної культури. Розроблено комп'ютерну програму системи навчання рухових дій і тестування вмінь аналізувати техніку виконання рухових дій виду спорту на підставі її візуального спостереження (модуль-додаток «Відеозавдання» для системи дистанційного навчання Moodle). Розроблено структурно-функціональну модель навчання рухових дій, яка описує технологію інноваційної діяльності навчання рухових дій із виду спорту.*

**Ключові слова:** *інформаційні технології, заклади вищої педагогічної освіти, електронні засоби навчання, майбутні фахівці фізичної культури, професійна підготовка, рухові дії.*

**Постановка проблеми.** Інноваційний шлях розвитку національної системи освіти є стратегічним завданням державної політики. Основні засоби його вирішення концентруються у площині розробки методології, структури і змісту інновацій, реалізації комплексу заходів упровадження в освітню діяльність.

Стосовно системи фізкультурної освіти впровадження інноваційних технологій вимагає обґрунтованих науково-методологічних положень,

створення спеціалізованого методичного забезпечення, підготовки фахівців та інших заходів, що забезпечують інноваційну діяльність.

Провідні вітчизняні та зарубіжні фахівці в галузі педагогічної теорії і практики досліджують питання сучасних освітніх технологій і визначають їх як навчання із застосуванням інформаційних технологій, комп'ютерних пристроїв і телекомунікаційних систем (електронне навчання) тощо (Заболотний, 2010; Козлакова, 2017; Храмов, 2016) та ін.

Одним із важливих напрямів розвитку інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – суттєві переваги таких технологій, що зумовили необхідність їх застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Сьогодні помітно зростає кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Зазначеній проблемі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопал та інших.

Однак, аналізуючи сучасні наукові дослідження в галузі професійної педагогічної освіти та фізичної культури і спираючись на власний досвід, можемо зазначити, що, вирішення зазначеної проблеми в системі фізкультурної освіти ускладнюється через недосконалість теоретичних положень і недостатність навчально-методичного забезпечення, що функціонує за допомогою комп'ютерних технологій – електронних засобів навчання.

Специфіка підготовки майбутнього фахівця фізичної культури відображена в низці профільних дисциплін, практично не реалізована в існуючих комп'ютерних програмах навчального забезпечення цих дисциплін. Форми і методи комп'ютеризації фізкультурної освіти, що, наразі, використовуються в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури спроможні забезпечити повний цикл дидактичних процесів тільки в межах теоретичної підготовки. У той самий час, у спеціальній професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, що орієнтована на навчання руховим діям, недостатньо якісних комп'ютерних програм навчального призначення; відсутні комплексні рішення комп'ютеризації спортивно-педагогічної підготовки в контексті компонентного складу навчальних дисциплін; функціональні можливості програмних оболонок комп'ютерних систем не передбачають реалізацію специфічних алгоритмів навчальної діяльності, спрямованої на набуття вмінь і навичок здійснювати навчання рухових дій; дидактична обробка навчального матеріалу у форматі комп'ютерної системи існуючих

електронних програм навчання проводиться без достатнього врахування закономірностей формування предметних знань із видів спорту.

Отже, проблема ефективного організаційно-методичного забезпечення впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій у професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури є актуальною і потребує нагального вирішення.

**Аналіз актуальних досліджень** у галузі підвищення ефективності навчального процесу на основі використання інноваційних технологій свідчить, що ця проблема потребує постійного вдосконалення у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій.

Проблемами інформатизації освіти опікуються: В. Биков, М. Жалдак, І. Захарова, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Є. Полат, С. Сисоєва, І. Роберт, Ю. Триус та інших.

Розробка комп'ютерного моделювання висвітлена в роботах В. Бикова, М. Жалдака, В. Кухаренка, І. Левіна, В. Пінькас, І. Теплицького та інших.

У дослідженнях В. Бикова, М. Жалдака, І. Богданової, І. Теплицького, В. Храмова та інших актуалізовано увагу на необхідності широкого впровадження в навчальний процес моделювання та інформаційних технологій, а також створення відповідних електронних видань.

Низка науковців звертає увагу на невідповідність засобів презентації навчального матеріалу в електронних виданнях та сучасних освітніх теоріях. Більшість електронних навчальних матеріалів створюється у вигляді статичних гіпертекстових документів, до яких інколи включають Flash-анімації. Фахівці наголошують, що навчальний процес буде ефективнішим за умов використання інтерактивних, мультимедійних навчальних ресурсів, що забезпечують активні методи навчання. Ця невідповідність виникає у зв'язку з тим, що процес створення та реалізації інформаційного освітнього середовища для активного навчання – складне завдання й потребує часу та значних матеріальних витрат (Биков, 2009; Коваль, 2009).

Узагальнення літературних джерел свідчить про важливість проблеми впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій у професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури і підтверджує необхідність проведення досліджень у даному напрямі.

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати теоретичні основи впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій, орієнтованих на використання електронних дидактичних засобів, у систему професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети нами були використані такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури із зазначеної проблеми, спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент, математична обробка даних.

Дослідження проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка та Сумського інституту післядипломної педагогічної освіти. У дослідженні взяли участь 85 викладачів фізкультурно-спортивних кафедр зазначених закладів вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Інформатизація освіти – це комплексний, різноплановий, ресурсомісткий процес, зумовлений вимогою сучасного суспільства, яке розвивається й потребує готовності його членів до праці більш продуктивної і творчої, що забезпечується науковою місткістю всіх інформаційних засобів – від персональних комп'ютерів до глобальних зв'язків Інтернету (Биков, 2009, с. 152).

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання й перетворення інформації (Заболотний, 2010, с. 137).

Інноваційні перетворення фізкультурної освіти на основі інформатизації процесу навчання рухових дій є системно організованою діяльністю, яка детермінована вимогами державних освітніх стандартів і спрямована на задоволення запитів суспільства на освітні послуги (Храмов, 2016, с. 93).

Дана діяльність складається з ієрархічно вибудованих, системно пов'язаних операцій, які виконуються в певних напрямках, а саме:

- вивчення закономірностей інформаційних процесів, які супроводжують навчання рухових дій у системі фізкультурної освіти;
- пошук у структурі діяльності з навчання рухових дій компонентів, сприйнятливих до інформаційно-технологічних перетворень,
- виділення і структурування об'єктів інформатизації за ознакою їх значимості в досягненні визначених завдань навчання;
- розробка педагогічних алгоритмів, орієнтованих на застосування у процесі навчання рухових дій інформаційних технологій і комп'ютерних засобів;
- проектування педагогічних навчальних комп'ютерних програм, призначених для застосування у процесі навчання рухових дій;

– розробка навчально-методичного забезпечення процесу навчання рухових дій, який функціонує за допомогою інформаційних технологій;

– підготовка учасників освітнього процесу до інформаційно-технологічних перетворень;

– створення педагогічних умов реалізації інноваційних технологій навчання рухових дій;

– упровадження в діяльність закладів вищої педагогічної освіти та оцінка ефективності інноваційних технологій навчання рухових дій.

Аналіз наукових підходів дав змогу визначити, що інформаційно-технологічні перетворення дозволяють підвищити ефективність освітнього процесу, за умови, якщо вони ґрунтуються на провідній ролі компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців фізичної культури (Козляр, 2009, с. 63). Формування відповідних компетентностей навчання рухових дій у дидактичному комп'ютерному середовищі може бути змодельовано за допомогою інструментів діалогової взаємодії між користувачем-студентом і навчальною комп'ютерною програмою. Для цього необхідно реалізувати такі педагогічні алгоритми:

– аналіз техніки презентованої рухової дії з подальшим аналізом її якості;

– планування процесу навчання рухових дій;

– визначення змісту подальшого навчання на підставі аналізу техніки рухової дії.

Підвищення ефективності процесу впровадження інноваційних технологій навчання рухових дій у професійну підготовку майбутніх фахівців із фізичної культури можливе за умови реалізації таких педагогічних умов:

– підтримка основних операцій дидактичного циклу при навчанні рухових дій: планування освітньої діяльності, застосування засобів і методів навчання, контроль і діагностика;

– поєднання технології комп'ютерної візуалізації інформації навчального призначення із застосуванням фізичних вправ. Передбачається, що застосування в умовах практичного заняття мультимедійних навчальних об'єктів із технікою рухових дій прискорює формування рухових умінь і навичок на основі оптимізації процесу виникнення кінестетичних відчуттів вірного виконання техніки фізичних вправ.

Із метою виявлення доцільності використання електронних дидактичних технологій у професійній підготовці фахівців із фізичної

культури нами було проведено анкетування серед викладачів фізкультурно-спортивних кафедр закладів вищої педагогічної освіти.

В анкеті запропоновано чотири блока питань із відповідних напрямів:

- організація навчальної діяльності;
- характеристика спортивно-технічної підготовки;
- характеристика навчально-методичної підготовки;
- інформатизація освітнього процесу.

Аналіз отриманих результатів підтвердив певні закономірності, які слід враховувати у процесі інформатизації освітньої діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, а саме: ефективність процесу навчання певного виду спорту і методики його викладання залежить від якості реалізації спортивно-технічної (формування рухових умінь і навичок, досягнення відповідної фізичної підготовленості тощо) і навчально-методичної (набуття педагогічних знань, необхідних для навчання рухових дій) підготовки.

У структурі навчально-методичної підготовки виявлені типові труднощі, які знижують результативність навчання майбутніх фахівців фізичної культури методики викладання рухових дій. Зазвичай вони пов'язані з реалізацією практико-орієнтованих форм навчальної роботи. Зокрема, лише 16,4 % викладачів регулярно навчають студентів аналізувати техніки фізичної вправи на основі її візуального спостереження (виділення основи, провідної ланки і деталей техніки); 17,6 % – визначати помилки в техніці виконання рухових дій; 9,4 % – класифікувати виявлені помилки (груба, значна, незначна); 11,8 % – підбирати спеціальні вправи, спрямовані на виправлення виявлених помилок у техніці виконання рухових дій; 2,4 % – використовують візуальні тести вірного виконання рухових дій у процесі навчання.

Відомо, що найпоширенішим засобом практичної підготовки студентів є використання комплексу вправ для навчання техніки рухових дій у певному виді спорту (Павленко, 2018). Зібрані під час опитування викладачів спортивно-педагогічних дисциплін дані, наразі, свідчать про те, що в умовах дефіциту навчального часу, відведеного навчальним планом підготовки фахівців на опанування певного виду спорту, істотно зростає роль інструментів, які оптимізують інформаційні процеси загальноосвітнього характеру, що, певною мірою, компенсує недостатність академічних годин.

Отже, навчальні комп'ютерні програми, призначені для застосування на заняттях зі спортивно-педагогічних дисциплін, а також для виконання

завдань для самостійної роботи виконують відповідні функції у практичній діяльності з навчання рухових дій.

Отримані дані анкетування стали підґрунтям для розробки комп'ютерної програми системи навчання рухових дій і тестування вмінь аналізувати техніку виконання рухових дій виду спорту на підставі її візуального спостереження (модуль-додаток «Відеозавдання» для системи дистанційного навчання Moodle).

Відомо, що одне з головних завдань спортивно-педагогічної підготовки полягає у формуванні у студентів цілісного уявлення про стандартну (зразкову) техніку фізичного вправи. У першу чергу необхідно актуалізувати візуальну пам'ять вірного виконання рухових дій. Для цього у змісті комп'ютерної програми передбачена можливість розширеного управління відеозображенням: стоп-кадр, уповільнення швидкості відеовідтворення, покадровий перегляд, вибір і перегляд окремого фрагмента всередині відеопослідовності тощо.

Навчальні тексти, що знаходяться в окремих інформаційних кадрах, лише спрямовують процес пізнання, основна діяльність полягає у виконанні особливої зорової роботи з відеозаписом – пошуку й виділення у структурі відеонизки конкретних об'єктів (наприклад, основних опорних точок, фаз, циклів, положень, тощо). Операційна частина навчальної роботи полягає в управлінні відеовідтворенням за допомогою спеціальних інструментів відеоплеєра. Даний прийом, на нашу думку, є основою для реалізації діяльнісного підходу в навчанні.

Навчальна діяльність із використанням електронних засобів навчання з набуття знань і формування вмінь у галузі навчання рухових дій являє собою систему з таких компонентів:

1. *Аналіз візуальних образів техніки рухової дії (модель аналізу техніки).* Мета навчальної роботи – сформувати вміння розпізнавати у структурі презентованої рухової дії окремі складові (положення, фази, періоди, цикли, тощо). Зміст навчальної роботи – вивчення відеозапису з технікою рухової дії з подальшим пошуком і позначкою на тимчасовій лінії відеопослідовності окремих складових техніки: положення (зупинка відеовідтворення) або фази (установка фрагмента всередині відеопослідовності). Операції з програмною оболонкою електронної програми створюються за допомогою відповідних екранних кнопок, при цьому для доступу до наступного інформаційного кадру необхідно правильно виконати навчальне завдання. У разі помилкової відповіді система видає підказку, але для продовження роботи користувач повинен самостійно

виставити правильні тимчасові мітки. Дидактична функція даних навчальних операцій полягає в закріпленні знань про техніку рухової дії шляхом формування у свідомості майбутнього фахівця візуального образу технічно вірного виконання фізичної вправи. Дії з пошуку, розпізнавання та виділення елементів техніки формують уміння здійснювати специфічну зорову роботу – візуальний аналіз техніки спостережуваної фізичної вправи.

### *2. Планування процесу навчання руховим діям (модель планування).*

Мета навчальної роботи – сформувати вміння підбирати засоби навантаження для вирішення конкретних завдань заняття. Зміст навчальної роботи – визначення завдань навчання, підбір засобів для вирішення поставлених завдань.

Користувачеві електронної програми пропонується сформувати з набору слів і словосполучень цілісну конструкцію – комплекс диференційованих завдань, потім підібрати відповідні засоби для вирішення кожного окремого завдання. Навчальна програма контролює правильність підбору й послідовність вправ. Допущені помилки коментуються, на екран виводиться підказка, однак, для продовження роботи користувач зобов'язаний виконати завдання вірно. Дана послідовність дій забезпечує закріплення знань про методику навчання і формує вміння підбирати засоби навантаження, призначені для вирішення конкретних завдань.

### *3. Прийняття рішення в процесі навчання рухових дій (модель прийняття рішення).*

Мета навчальної роботи – сформувати вміння підбирати засоби навантаження в залежності від характеру помилки в техніці фізичної вправи, що спостерігається. Зміст навчальної роботи – на підставі вивчення відеозапису з технікою рухової дії необхідно визначити якість демонстрованої техніки, а під час виявлення помилки слід підібрати вправи, які зкорегують техніку виконання. На дисплей випадковим чином виводиться відеозапис із набору, який зберігається в загальній базі. Для продовження роботи необхідно визначити наявність помилки в техніці, а потім виконати підбір вправ із запропонованого списку. Виконання зазначених операцій моделює роботу фахівця, який приймає рішення про зміст подальшого процесу навчання на підставі інформації педагогічного контролю, виконує підбір засобів навантаження в залежності від рівня володіння студентом технікою руху, що вивчається.

Контроль успішності засвоєння навчального матеріалу організований таким чином, щоб виконання тестових завдань вимагало актуалізації тих знань і вмінь, які необхідні на практиці для здійснення процесу навчання рухових дій. Критерієм освоєння пройденого розділу є оцінка за



підсумками тестування. Доступ до наступного розділу можливий тільки при наборі відповідної суми балів (зазвичай, до 10-ти), в іншому випадку програма запропонує повернутися до попередніх інформаційних кадрів для повторення пройденого матеріалу.

Зазначені підстави для розробки комп'ютерних систем навчання були реалізовані на практиці у процесі створення електронної програми з навчальної дисципліни «Волейбол і методика викладання» для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт для студентів навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Розробка засобів інформатизації навчання рухових дій продовжена в межах дистанційного навчання, яке здатне інтегруватися в існуючі підходи до формування рухових умінь і навичок.

На основі вивчення закономірностей освітньої діяльності було розроблено структурно-функціональну модель навчання рухових дій, яка описує технологію інноваційної діяльності навчання рухових дій із виду спорту (рис. 1).

У структурі даної діяльності ми виділили чотири організаційних етапи:

1) відбір, систематизація та структурування інформації навчального призначення;

2) візуалізація навчально-методичної інформації з урахуванням закономірностей її надання у процесі навчання рухових дій;

3) уявлення навчально-методичної інформації у форматі інформаційного кадру;

4) визначення функцій користувача програмної оболонки, зумовлених специфікою управління педагогічною інформацією у процесі навчання техніки рухових дій.

Технологічно модель є системою, у якій здійснюється взаємодія комп'ютерної програми, яка є оболонкою (програмною оболонкою) дидактичного засобу, і навчального контенту – структурованої й оформленої за допомогою відповідних комп'ютерних технологій інформації навчального призначення.

Спеціалізація комп'ютерної програми, у якості інструменту практичної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури, забезпечується комплексом функцій навчальної діяльності дистанційного навчання рухових дій:

- планування процесу навчання;
- формування у студентів комплексу знань і умінь, необхідних для оволодіння певним видом спорту;

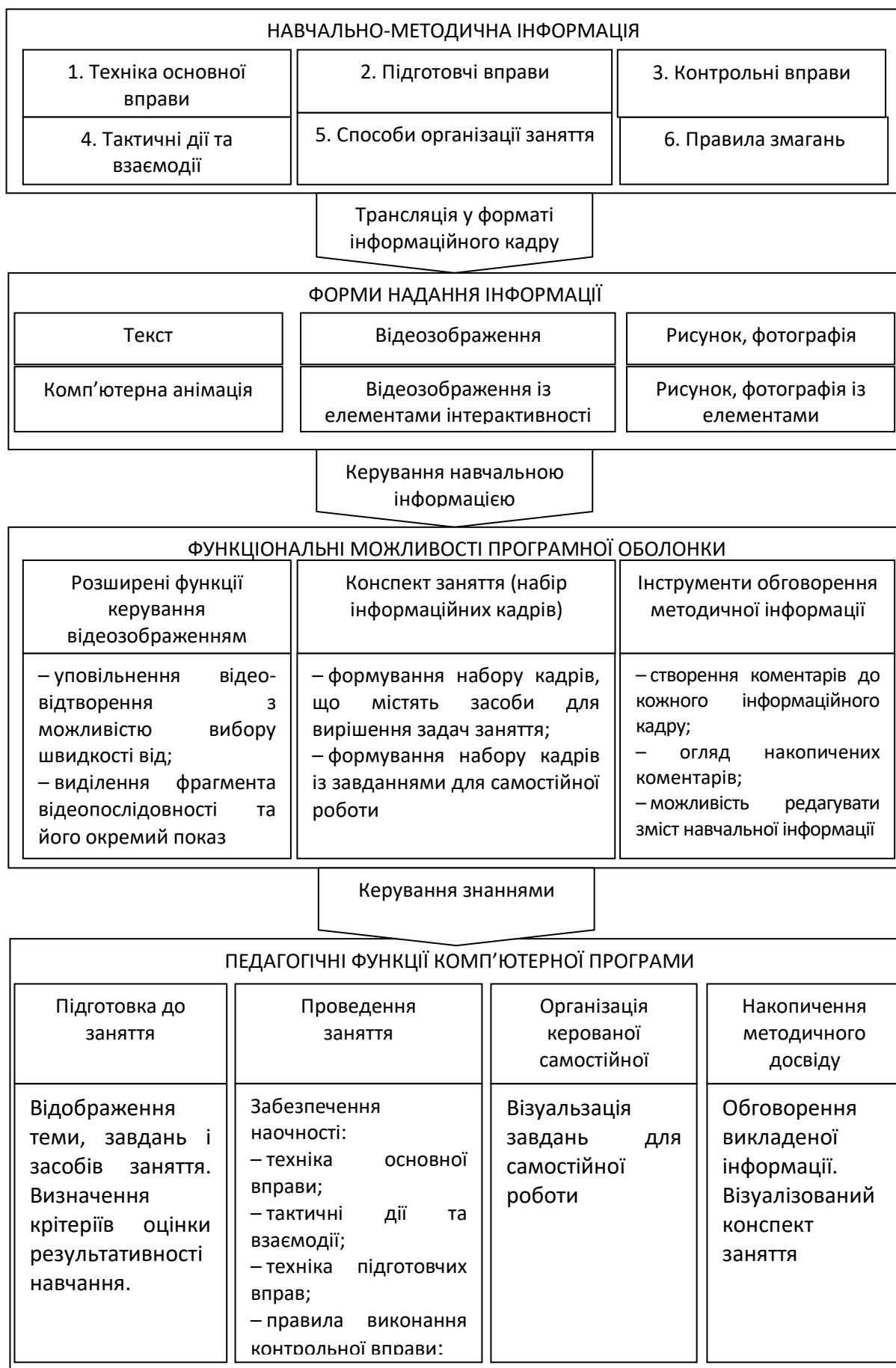


Рис. 1. Структурно-функціональна модель дистанційного навчання рухових дій

- навчання техніки рухових дій;
- педагогічний контроль ефективності освітнього процесу;
- розробка заходів, спрямованих на поліпшення якості навчальної діяльності.

Навчальна функціональність спеціалізованої комп'ютерної програми полягає в наступному: отримання від викладача системи навчальних завдань; виконання навчальних завдань у спеціально організованих викладачем умовах; контроль і самоконтроль підсумків навчальної діяльності.

**Висновки.** 1. Існуючі навчально-методичні розробки електронного навчання застосовуються у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури в обмеженому об'ємі і, переважно, у тих видах освітньої діяльності, яка значно не впливає на загальну результативність фізкультурної освіти. Це призводить до суттєвого відставання системи фізкультурної освіти від інших освітніх напрямів у застосуванні засобів і методів навчання, що базуються на інформаційних технологіях.

2. Використання електронних засобів навчання стимулює розвиток процесу інформатизації фізкультурної освіти і є ефективним засобом навчання рухових дій. Наочність і доступність інформації навчального призначення підвищує якість дидактичних процесів.

3. Сукупність функціональних можливостей і дидактичних властивостей дистанційного навчання є основою для застосування електронного навчально-методичного забезпечення в якості складової процесу навчання рухових дій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

**Перспективи подальших наукових розвідок** із заданої проблеми можуть бути спрямовані на розробку електронного навчально-методичного посібника для дистанційного навчання рухових дій із певного виду спорту.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Биков, В. Ю. (2009). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. К.: Атіка (Bykov, V. Yu. (2009). *Models of organizational systems of open education*. K.: Attica).
- Заболотний, В. Ф. (2010). *Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)»). Київ (Zabolotnyi, V. F. (2010). *Didactic bases of multimedia application in formation of future physics teachers' methodological competence* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Коваль, Т. І. (2009). *Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності*. К.: Вид. центр НЛУ (Koval, T. I. (2009). *Training of higher school teachers: information technologies in pedagogical activity*. Kyiv).
- Козлакова, Г. О. (2017). *Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті*. К.: ІЗМН, ВІПОЛ (Kozlakova, H. O. (2017).

*Theoretical and methodological bases of applying information technologies in higher technical education.* Kyiv).

Козяр, М. М. (2009). *Віртуальний університет*. Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (Koziar, M. M. (2009). *Virtual University*. Lviv: Lviv State University of Life Safety).

Павленко, І. О. (2018). Тенденції реалізації фізичного потенціалу студентів педагогічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(77), 178-187 (Pavlenko, I. O. (2018). Trends in the realization of the physical potential of students of pedagogical specialties. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 178-187).

Храмов, В. В. (2016). *Інноваційні технології навчання руховими діями в системі фізкультурного виховання* (дис. ... д-ра. пед. наук). Калининград (Khramov, V. V. (2016). *Innovative technologies of training of motor actions in the system of physical culture education* (DSc thesis). Kaliningrad).

### РЕЗЮМЕ

**Чхайло Николай, Скачедуб Наталья.** Інноваційні технології навчання руховими діями майбутніх фахівців фізичної культури.

*В статті розглянуто проблема впровадження інноваційних технологій навчання руховими діями в професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури. З метою визначення доцільності використання електронних дидактичних технологій в професійній підготовці фахівців фізичної культури було проведено опитування серед викладачів фізкультурно-спортивних кафедр педагогічних вищих навчальних закладів. Визначено педагогічні умови впровадження інноваційних технологій в професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури. Створено комп'ютерну програму системи навчання руховими діями і тестування навичок аналізу техніки виконання рухових дій певного виду спорту на основі її візуального спостереження. Розроблено структурно-функціональну модель навчання руховими діями виду спорту.*

**Ключевые слова:** інформаційні технології, вищі педагогічні навчальні заклади, електронні засоби навчання, майбутні фахівці фізичної культури, професійна підготовка, рухові дії.

### SUMMARY

**Chkhilo Mykola, Skachedub Nataliia.** Innovative technologies of teaching motor actions in future physical culture specialists professional training.

*The article considers the problem of introducing innovative technologies of teaching motor actions in professional training of future physical culture specialists. The purpose of the study is to scientifically substantiate the theoretical foundations of introducing innovative technologies for teaching motor actions focused on the use of electronic teaching aids in the system of professional training of future physical culture specialists. In the study we used the following methods: theoretical analysis and generalization of scientific literature on this problem, observation, questionnaires, testing, pedagogical experiment, mathematical data processing. In order to identify the feasibility of using electronic didactic technologies in the training of physical culture specialists, a survey was conducted among teachers of physical culture and sports departments of higher pedagogical education institutions.*

*The leading role of the competence approach in the information-technological activity of teaching motor actions is indicated.*

*The pedagogical algorithms of dialogic interaction between the user-student and the educational computer program are outlined: analysis of the technique of the observed motor action with the subsequent analysis of its quality; planning the process of teaching motor actions; determination of the content of further training on the basis of the analysis of motor action technique.*

*The pedagogical conditions of introducing innovative technologies of teaching motor actions in professional training of future physical culture specialists are defined, namely: support of the basic operations of a didactic cycle at teaching motor actions: planning of educational activity, application of means and methods of training, control and diagnostics; visualization of educational information with the use of physical exercises. It is assumed that the use of multimedia learning objects with the technique of motor actions in the conditions of practical training accelerates formation of motor skills and abilities based on the optimization of the process of kinesthetic sensations of correct performance of the exercise technique.*

*The computer program of the system of teaching motor actions and testing abilities to analyze the technique of performing motor actions of the sport on the basis of its visual observation (module-application "Video Tasks" for the distance learning system Moodle) is developed.*

*Based on the study of the laws of educational activity, a structural-functional model of teaching motor actions has been developed.*

*Prospects for further scientific research on this issue can be seen in developing an electronic training manual for distance teaching of motor actions in a particular sport.*

**Key words:** *information technologies, institutions of higher pedagogical education, electronic means of education, future specialists of physical culture, professional training, motor actions.*

**UDC 378.4+650**

**Kateryna Shykhnenko**

Institute of Public Administration  
and Research in Civil Protection

ORCID ID 0000-0002-8623-2907

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/329-342

## **MANAGEMENT THEORETICAL CONCEPTS IN HIGHER EDUCATION: RESEARCH DIMENSION**

*The study specified the research dimension features in the management concepts that were used to manage the education institutions in Ukraine. It identified how the specified features correlated with the management approaches such as reputational, process-outcome-oriented, and standard-oriented that are found in different types of higher education institutions. It revealed how the features of every concept were represented in the institutional constituent documents such as the University Statute and to what extent the institution stakeholders were aware of how the research was managed in their institutions. The study was explorative and used qualitative methods to collect data obtained from the participants' opinions. It included two phases such as a systematic review and a survey. The systematic review of the relevant literature and the institutional constituent documents*

*identified the features of the research dimension in the management concepts. It was also found that the criteria of the research effectiveness management are reputational, namely: process-outcome-oriented (qualimetric), and standard-oriented (relativistic).*

**Key words:** *higher education, management theoretical concepts, management approaches, research dimension.*

**Introduction.** Conventional and emerging management theoretical concepts are being adopted from the commercial sector to ensure organisational change, stability, and competitive advantage of higher education institutions (Papadimitriou, 2011). The purpose of the use of management concepts seems to create settings and transparent rules for all internal processes and all the stakeholders. The reason for this trend is that efficient management is given priority in the contemporary agenda for quality assurance of higher education services (Kettunen, 2012; Seyfried & Pohlenz, 2018). Research, which is becoming more intense in the learning process of the university, is considered one of the main instruments to succeed in the competitive educational market. Given this, it must be managed appropriately so that the high-quality research output recognised internationally is produced (Hubbard & Carriquiry, 2019). In this competitive race for overall efficiency, the education institutions are found to use six management theoretical concepts such as Total Quality Management (TQM), EFQM Excellence Model, Balanced Scorecard (BSC), Project Management (PM), and Organisational Management (OM), whose principles are recognised in the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (Kettunen, 2012; ESU, 2017). Therefore, the identification of the management concept that provides the highest efficiency in both managing institutions and research creates the gap for the study.

**Analysis of relevant research.** The literature review found plentiful research in educational management and research management which corresponds to the scope of the study. Sohel-Uz-Zaman and Anjalin (2016) reveal the Total Quality Management concept (TQM) and find it a comprehensive and flexible solution, which is the outcome quality-oriented (Meirovich & Romar, 2006). The TQM establishes the goals, strategy, settings, processes, and procedures for all stakeholders of the education institutions. Wani & Mehraj (2014) defines the TQM as a set of practices that pursue the goals of the systematic and continuous improvement of the service/product, satisfying the stakeholders' needs, and reducing costs. Meirovich and Romar (2006) find the concept credibly compatible with the educational context as it is considered applicable to any organisation, adjustable to the situation, and allows education institutions to develop their own concept of quality with benchmark values, and

practices to improve the service quality taken the stakeholders' requirements to be a priority. Many other scientists are certain about the applicability of TQM in education as they believe that values and principles of the TQM concept are mutually relevant to the higher education context as the overall purpose of the educational process is focused on an increase of productivity of future graduates, decreasing costs and improving quality of both education process and future generation's life standard (Venkatraman, 2007; Quinn et al., 2009). Wani & Mehraj (2014) are sure that TQM improves the education process in terms of making it motivating, improving curriculum, boosting the speed of training services, and making it economically efficient. They opine that the education process relies on TQM elements such as "leadership", "vision", "measurement and evaluation", "process control and improvement", "program design", "quality system improvement", "employee involvement", "recognition and reward", "evaluation and training", "student focus", and "other stakeholder focus" which play a key role. Given the above, it seems clear that TQM directed towards both inside the organisation and outside it which is well applied to the research which also brings internal value such as generating new knowledge and updating the content of educational process and external ones such as designing and testing new solutions to cope with economic or societal problems.

The European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model is the transitional concept for organisations that move to the establishment of TQM. The EFQM Excellence Model guides the organisations in identifying the gaps by measuring where they are on the path to excellence and to further help them in initiating corrective and stimulating actions. Arjomandi & Grimshaw (2009) elucidate and praise the customer-tailored approach which features the EFQM Excellence concept. They advocate its customer-tailordness and customer-centeredness and it provides the "5-Processes"-based criteria with lagging indicators in which science and research are put in second place after education processes (Vykydal et al., 2020). Additionally, the learning expected outcomes and research outputs serve as the subject benchmarking. When the EFQM model is applied in the educational organisation, this supposes that learners/students and teachers/tutors who are considered 'people' as terminology suggests are assigned with tasks and imposed with responsibilities before the institutional clients such as the parents/students, the future employers and representatives of the community. Students, as the model implies, perform two roles such as clients of the institution and as people-contributors to the life of the educational organisation and process. Excellence can be achieved when the organisation manages to keep balance and satisfy the needs of all relevant stakeholders. The

internal stakeholders such as management, teachers/lecturers, and students, are supposed to participate in evaluating the quality of the service. The model is compatible with the research dimension of the educational process as it engages stakeholders in self-assessment, cross-assessment, and external assessment of the quality of the research and resources allocated by the institution to complete it.

Tohidi, Jafari & Afshar (2010) emphasise the benefits of the Balanced Scorecard (BSC) concept for institutional strategic planning in both instruction and research. It focuses on measuring performance that is related to intangible assets of the organisation. The greatest advantage of the BSC concept is in its purpose to reveal the cause and effect relations between strategies and processes that rely on four perspectives such as financial, customer, internal business process, and learning and growth. Given this, to benefit financially, an organisation has to examine and meet its customers' needs and expectations, initially. To achieve this, education institutions should adjust their approach to process design and maintenance when implementing a quality management system. This, in its turn, raises the need to deepen and update its personnel's knowledge. The process of implementation of the BSC concept starts with strategic theme analysis which is related to analysing stakeholders or/and competitive environment. When strategic theme analysis is completed, there is a designed strategic map that combines the initiatives and actions for each strategic theme mentioned. In the settings of the education institution, the BSC concept is intended to focus on some strategic educational services instead of providing commonly delivered ones. The research is considered a strategic educational service as it covers specific fields, uses specific methods, and pursues specific goals. The concept helps to harmonize the annual action plans and involves stakeholders in the decision-making process. Concerning research, the perspective and financially beneficial directions for the research are discussed and approved at the institutional and stakeholder level. The research becomes the strategic service.

Trilling & Ginevri (2015) highlight the advantages of Project Management (PM) concept from the perspective of benefits for the students. They state that due to PM, the students' study and research become more efficient, predicted and qualitative. PM in learning and research makes the best way to build 21st-century skills because PM is the most important career skill. In the research, PM helps both students and teachers to organise the research as an algorithm of phases and steps such as planning, fulfilling, and reflecting. Research education projects seem to be one of the most efficient ways for decision-makers to gain control of it because their objectives, budgets (if any provided) and management periods are well-identified.



Connolly, James & Fertig (2017) describe the drawbacks of Organisational Management (OM) claiming that it is a command-based system, and it is good only for hierarchical structures of management and causes a lot of bureaucracy. This is related to the fact that OM relies on the leadership of the manager who is usually the key decision-maker in planning, staffing, and controlling, and who delegates responsibility limitedly and usually reluctantly. The key manager continually establishes and maintains both internal and external relationships with other organisations to succeed and achieve compatibility. They are involved in and control the organisation's environment to adequately anticipate change and bring about the adaptive responses required for the institution's survival. Given this, different management functions may dominate over the others at different phases in the life of the organisation such as planning or controlling. Under this management concept in the education institution, research seems a secondary process which is overregulated and lacks initiative.

The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) attempted to unify the quality assurance system adding more emphasis to the research activity (ESU, 2017). It states that the educational system has to integrate learning and teaching in higher education, emphasising that the learning environment has to be connected with research and innovation. The concept is aimed at preparing students for active citizenship, for their future careers, supporting their personal development, creating advanced knowledge through stimulating research and innovation.

Given this, the learning environment with its content of programmes, learning opportunities, and facilities are supposed to correspond to the aim based on the accountability of all stakeholders and enhancement. Due to the concept, the institutions can equip the students with both academic knowledge and real-life skills including those that are transferable, which may influence their personal development, the overall welfare of the society and may be used in their future careers. Since research is based on student-centered learning principles, it does not only contribute to their knowledge and experience but plays an important role in stimulating their motivation, self-reflection, and engagement in the learning process.

Although the concepts are analysed, there was found a gap in analyses of the practical application of the reviewed concepts in different types of higher education institutions in Ukraine, specifically to manage research.

**The aims of the article** are as follow: 1) to specify the research dimension features in the management concepts such as TQM, EFQM, BCS, PM, OM, and ESG used to manage the education institutions in Ukraine; 2) to identify how the

specified features correlate with the management approaches such as reputational, process-outcome-oriented (qualimetric) and standard-oriented (relativistic) that are found in different types of the higher education institutions; 3) to find out how the features of every concept are represented in the institutional constituent documents such as the University Statute; 4) to clarify to what extent the institution stakeholders are aware of how research is managed in their institutions.

**Research methods.** The study was explorative and used qualitative methods to collect data obtained from the participants' opinions as recommended by Aspers & Corte (2019), and Mohajan (2018) for the explorative methodology. The study lasted a year from September 2019 to the end of March 2020. It was organised as described in Edgar & Manz, (2017) and included two phases such as a systematic review and a survey. The purpose of the review phase was to synthesise and systemise the research dimension features of management concepts comprising the scope of the study. The data for the review were drawn from the official websites. The survey aimed to explore the awareness of the stakeholders of how research is managed in their institutions. It was Google Forms-based and administered in four purposefully selected universities in Ukraine that were classic and research universities of different majors. These were technical, pedagogic, medical, and multi major universities such as the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" (technical research university), H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (pedagogic university), Bogomolets National Medical University (medical university) and Taras Shevchenko National University of Kyiv (multi major research university). The survey questionnaire consisted of 24 items and relied on the 5-point Likert scale with values 1 meaning "absolutely false about my institution"; 2 – "not true about my institution"; 3 – "it depends"; 4 – "more or less about my institution"; 5 – "completely true about my institution" (see Appendix A). The respondents' responses were partially verified by analysing the information from the official websites of the institutions.

A randomised sampling technique was used to hire 734 people as a population to administer the survey at the universities under the study. The demographics of the sampled individuals were as follows: 431 students aged between 20 and 22 who seek to obtain Bachelor's and Master's degrees and 303 lecturers and Department Managers.

**Results.** The systematic review of the relevant literature and the institutional constituent documents such as the University Statutes found the research dimension features in the management concepts such as Total Quality

Management (TQM), EFQM Excellence Model (EFQM), Balanced Scorecard (BSC), Project Management (PM), and Organisational Management (OM), and the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (see Table 1).

Table 1

**Research dimension features in management concepts employed in higher education in Ukraine**

Feature	ESG	TQM	EFQM	BSC	PM	OM
Focus	Institution level research quality policy	Based on the input requirements for the research	Reliance on the process of the research	Outcome-orientedness	Reversed approach-based research	PDCA(Plan-Do-Check-Act)-model-based
Purpose	To assess the stakeholders' performance in research	To assess the overall quality of the service (research included)	To satisfy the research ordering party or customer, updating the service and upgrading the processes	To satisfy the customers with the quality of the research output	To structure the research to comply with the standard, to follow the research protocols	To comply with regulations and requirements
Research performers (students and lecturers)	Updating the qualification of the personnel, promoting research autonomy	Efficient use of the resources to fulfill numerous research projects, continuous in-service training	Stimulating personnel to succeed in the research, more efficient use of the internal staff potential	Continuous in-service training to succeed in the research better	Situational HR approach, outsourcing experts	Research is a secondary process for the students and lecturers
Research infrastructure	Cross-institutional, international	Cross-institutional, international, upgraded by the alumni	Efficient use of the available infrastructure	Situational outsourcing of the necessary equipment, efficiently used of the available infrastructure	The use of a "potluck" approach at every stage of the research process	Efficient use of the available infrastructure, bureaucratic management of all the processes

**Note:** ESG – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area; TQM – Total Quality Management; EFQM – EFQM Excellence Model; BSC – Balanced Scorecard; PM – Project Management; OM – Organisational Management.

Additionally, the criteria of the research effectiveness that correlate to the management approaches such as reputational, process-outcome-oriented (qualimetric), and standard-oriented (relativistic) were also revealed. They are presented in Table 2.

Table 2

**Management approaches and criteria of the research effectiveness employed in higher education in Ukraine**

	Management approach		
	Reputational	Process-outcome-oriented (qualimetric)	Standard-oriented (relativistic)
Criteria of the research effectiveness	The place of education institutions in national (international) rankings of higher education institutions. Rating assessment of the quality of the research completed in the education institution by students and employers. Rating results based on the expert assessment of the research performed in the institution	Number of teachers' and students' publications. Dynamics of students participating in professional international competitions and contests. Dynamics of students involved in grant research projects. Results of students' participation in professional international competitions and contests	Compliance with the standards and requirements for the research quality implemented by the Ministry of Education and Science and Institutional Regulations

It was found that at the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” they use integratively the TQM, BSC, and PM models, which are more commerce-oriented. In H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, they employ the ESG model combined with the OM model. In Bogomolets National Medical University, they use the EFQM, BSC, and PM models. In Taras Shevchenko National University of Kyiv, they rely on the OM and ESG models. The above implies that more commerce-oriented institutions tend to use the business models to manage the research, while other types of higher education institutions implement more conservative management concepts and approaches.

The results of the survey that was aimed to explore the awareness of the institution stakeholders concerning how the research activity is managed in their institutions are presented in Table 3.

Table 3

Results of the survey ( $n = 734$ )

	5-point Likert Scale					Median	SD	Margin of Error*
	1	2	3	4	5			
Q 1	87	98	86	339	124	98	97.07	146.8±85.08 (±57.96%)
Q 2	5	37	41	431	220	41	160.92	146.8±141.05 (±96.09%)
Q 3	18	45	72	221	378	72	135.28	146.8±118.58 (±80.78%)
Q 4	129	371	187	31	16	<b>128</b>	128.62	146.8±112.74 (±76.80%)
Q 5	419	111	128	42	34	111	141.02	146.8±123.61 (±84.20%)
Q 6	10	33	117	562	12	33	211.24	146.8±185.16 (±126.13%)
Q 7	83	102	89	333	127	102	94.31	146.8±82.67 (±56.32%)
Q 8	319	151	178	42	34	<b>151</b>	104.24	144.8±91.37 (±63.10%)
Q 9	439	91	138	32	24	91	152.84	144.8±133.97 (±92.52%)
Q 10	419	111	128	42	34	111	141.02	146.8±123.61 (±84.20%)
Q 11	5	38	117	462	112	112	163.33	146.8 ±143.17 (±97.53%)
Q 12	3	40	127	252	212	<b>127</b>	95.70	126.8±83.88 (±66.16%)
Q 13	139	361	157	41	26	<b>139</b>	119.84	144.8±105.04 (±72.55%)
Q 14	129	371	207	41	26	<b>129</b>	126.23	154.8±110.64 (±71.48%)
Q 15	409	121	118	52	34	118	135.61	146.8±118.87 (±80.97%)
Q 16	439	101	118	52	24	101	149.91	146.8±131.40 (±89.51%)
Q 17	10	33	317	362	12	33	158.18	146.8±138.65 (±94.45%)
Q 18	18	42	110	557	17	42	206.89	148.8±181.34 (±121.87%)
Q 19	5	38	117	472	102	102	167.68	146.8±146.98 (±100.13%)
Q 20	4	29	126	468	127	<b>126</b>	166.24	150.8±145.71 (±96.63%)
Q 21	5	38	117	442	132	117	155.04	146.8±135.90 (±92.58%)
Q 22	409	121	108	62	34	108	134.78	146.8±118.14 (±80.48%)
Q 23	436	94	118	45	31	94	149.00	144.8±130.60 (±90.20%)
Q 24	459	81	108	43	33	81	159.37	144.8±139.70 (±96.48%)

**Note:** \*A confidence level is 95%.

As can be seen in Table 3, the Median values for the responses to Q 4, Q 8, Q12, Q13, Q14, and Q 20 were the highest. These indicated the respondents were certain that the research activity in their universities is focused on the outcomes, and its purpose is expected to be the assessment of the overall quality of the service which is intended to comply with Regulations and requirements. Concerning the research performers (students and lecturers), the respondents are sure that due to the research, they update their qualifications, and their research autonomy is promoted. The questioned individuals claim that they are supposed to use the resources efficiently to fulfill numerous research projects and receive continuous in-service training. The respondents are involved in the use of the research infrastructure cross-institutionally, internationally, and it should be upgraded by the alumni students. The above answers imply that the universities – when performing research – rely on the combined management including mostly elements of BSC,

OM, ESG management concepts. The above results also imply that the research activity at universities in Ukraine seems to be process-outcome-oriented (qualimetric). This means that the management pursues the goals of raising the number of the fulfilled research projects and compliance with Regulations and often still not seeing them as a source of funding or/and reputation.

Thus, despite the lack of a unified vision of how the research dimension is managed in higher education institutions, it was clear that management in terms of research tends to be still conservative. The effectiveness of the research is managed and monitored using regulatory documents and criteria.

The study is consistent with findings in university research curriculum development and strategic planning (Carnell & Fung, 2017; Ofori & Atiogbe, 2012; Seleznyov & Czerniawski, 2020). It contributes to the previous research in terms of identifying the features of the research activity in relation to the management concept that is employed at a certain institution (Kettunen, 2012; Sohel-Uz-Zaman & Anjalin, 2016; Tohidi, Jafari & Afshar, 2010). These tentatively imply that there is no doubt that the above mentioned management concepts have the full potential to serve education. The authors claim that it must not be taken for granted that there are no challenges or barriers in implementing the mentioned concepts in education. Some educators express doubts concerning the fact that philosophy which is developed for business may not be appropriate for a service organisation like education institutions. They claim that even such terms as the product, client, empowerment, or even strategy, reengineering do not easily correspond to higher education institutions settings.

**Conclusions.** The systematic review of the relevant literature and the institutional constituent documents such as the University Statutes identified the features of the research dimension in the management concepts such as Total Quality Management, EFQM Excellence Model, Balanced Scorecard, Project Management, and Organisational Management, and the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. It was also found that the criteria of the research effectiveness management are reputational, process-outcome-oriented (qualimetric), and standard-oriented (relativistic). In the institutions that were selected for the intervention the management concepts are used in combination and the commerce-oriented institutions tend to use the business models to manage the research. Other types of higher education institutions implement more conservative management concepts and approaches. The survey found that the research activity at universities under study in Ukraine seems to be process-outcome-oriented (qualimetric). The management pursues the goals of raising the

number of fulfilled research projects and compliance with Regulations. There is a lack of a unified vision of how the research dimension is managed in higher education institutions. The effectiveness of the research is managed and monitored using regulatory documents and criteria.

## REFERENCES

- Arjomandi, M., & Grimshaw, P. (2009). *An EFQM excellence model for higher education quality assessment*. Proceedings of the 20<sup>th</sup> Australian Association for Engineering Education Conference, 1015-1020. Retrieved from: [https://www.academia.edu/2055675/An\\_EFQM\\_excellence\\_model\\_for\\_higher\\_education\\_quality\\_assessment](https://www.academia.edu/2055675/An_EFQM_excellence_model_for_higher_education_quality_assessment).
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>.
- Carnell, B. & Fung, D. (2017). *Developing the Higher Education Curriculum*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787350878>.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47 (4), 504-519. <https://doi.org/10.1177%2F1741143217745880>.
- Edgar, T. W., & Manz, D. O. (2017). Chapter 4 - Exploratory Study. In: T. W. Edgar and D. O. Manz, *Research Methods for Cyber Security*, (pp. 95-130). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805349-2.00004-2>.
- European Students' Union (ESU) (2017). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015)*. Retrieved from: <https://www.esu-online.org/?publication=standards-guidelines-quality-assurance-european-higher-education-area-esg-2015>.
- Hubbard, D. W., & Carriquiry, A. L. (2019). Quality Control for Scientific Research: Addressing Reproducibility, Responsiveness, and Relevance. *The American Statistician*, 73 (1), 46-55. <https://doi.org/10.1080/00031305.2018.1543138>.
- Kettunen, J. (2012). Integrated Higher Education Management: Summary of Management Approaches. In M. Savsar (Ed.), *Quality Assurance and Management*, (pp. 193-208). <https://doi.org/10.5772/32067>.
- Meirovich, G., & Romar, E. J. (2006). The Difficulty in Implementing TQM in Higher Education Instruction – The Duality of Instructor/Student Roles. *Quality Assurance in Education*, 14, 324-337. <https://doi.org/10.1108/09684880610703938>.
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment, and People*, 7 (1), 23-48. <https://doi.org/10.26458/jedep.v7i1.571>.
- Ofori, D. & Atiogbe, E. (2012). Strategic planning in public universities: A developing country perspective. *Journal of Management and Strategy*, 3 (1), 67-82. <https://doi.org/10.5430/jms.v3n1p67>.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., and Johnson, D. M. (2009). Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 20, 139-152. <https://doi.org/10.1080/14783360802622805>.
- Papadimitriou, A. (2011). *The enigma of quality in Greek higher education: A mixed-methods study of introducing quality management into Greek higher education* [Published Dissertation]. Enschede, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). <https://doi.org/10.3990/1.9789036531559>.

- Seleznirov, S., & Czerniawski, G. (Eds.) (2020). *A research approach to curriculum development: A British Curriculum Forum event report*. London: British Educational Research Association. Retrieved from: <https://www.bera.ac.uk/publication/a-researchapproach-to-curriculum-development-a-british-curriculum-forum-event-report>.
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education, 8* (3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>.
- Sohel-Uz-Zaman, A. S. Md. & Anjalin, U. (2016). Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges. *Open Journal of Social Sciences, 4*, 207-217. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.411017>.
- Tohidi, H., Jafari, A., & Afshar, A. A. (2010). Using a balanced scorecard in educational organizations. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 5544-5548. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.904>.
- Trilling, B., & Ginevri, W. (2015). Project Management for Education – The Bridge to 21<sup>st</sup> Century Learning. *Educational Foundation, Management Institute*. Retrieved from: <https://pmief.org/library/project-management-for-education>.
- Venkatraman, S. (2007). A Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs. *Quality Assurance in Education, 15*, 92-112. <https://doi.org/10.1108/09684880710723052>.
- Vykydal, D., Folta, M. & Nenadál, J. (2020). A Study of Quality Assessment in Higher Education within the Context of Sustainable Development: A Case Study from the Czech Republic. *Sustainability, 12*, 47-69. <https://doi.org/10.3390/su12114769>.
- Wani, I. A. & Mehraj, H. K. (2014). Total Quality Management in Education: An Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 3*, 71-78. [http://www.ijhssi.org/papers/v3\(6\)/Version-4/N0364071078.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v3(6)/Version-4/N0364071078.pdf).

### Appendix A. Survey Questionnaire

*Please, tick the points which seem more characteristic for managing research at your institution.*

		5-point Likert Scale				
		1	2	3	4	5
<i>It is mainly focused on:</i>						
1.	institution level research quality policy					
2.	the input requirements for the research					
3.	ensuring the reliance on the process of the research					
4.	outcomes					
5.	the use of the reversed approach (end-to-beginning)					
6.	the use of PDCA(Plan-Do-Check-Act)-model					
<i>Its purpose is:</i>						
7.	to assess the stakeholders' performance in research					
8.	to assess the overall quality of the service (research included)					
9.	to satisfy the research ordering party or customer, updating the service and upgrading the processes					
10.	to satisfy the customers with the quality of the research output					
11.	to structure the research to comply with the standard, to follow the research protocols					
12.	to comply with regulations and requirements					



<i>Research performers (students and lecturers):</i>						
13.	are updating the qualification, and their research autonomy is promoted					
14.	efficiently use of the resources to fulfil numerous research projects, receive continuous in-service training					
15.	are stimulated to succeed in the research, potential attempted to be used more efficiently					
16.	receive continuous in-service training to succeed in the research better					
17.	are approached by HR situationally, and experts are outsourced					
18.	take the research as a secondary process					
<i>Research infrastructure is supposed to be:</i>						
19.	cross-institutional, and international					
20.	cross-institutional, international, and upgraded by the alumni					
21.	efficient in the use of the available infrastructure					
22.	based on the situational outsourcing of the necessary equipment, efficiently used of the available infrastructure					
23.	based on the use of a “potluck” approach at every stage of the research process					
24.	based on the efficient use of the available infrastructure with bureaucratic management of all the processes					

**Note:** 1- absolutely false about my institution; 2 – not true about my institution; 3 – it depends; 4 – more or less about my institution; 5 – completely true about my institution.

## АНОТАЦІЯ

**Шихненко Катерина.** Теоретичні концепції управління вищою освітою: дослідницька складова.

У статті визначено характеристики дослідницької складової в концепціях менеджменту, які використовуються для управління закладами вищої освіти в Україні. Визначено, як такі характеристики співвідносяться з підходами до управління закладами освіти, що застосовано в різних типах університетів, такими як репутаційний, процес-орієнтований і стандарт-орієнтований. Показано, як особливості кожної концепції представлені в таких інституційних установчих документах, як Статут університету, і якою мірою стейкхолдери закладів вищої освіти поінформовані про те, як здійснюється управління науковими проектами в їхніх установах. Дослідження було експлоративним та включало два етапи: аналіз літератури й опитування. Огляд літератури та інституційних установчих документів виявив характеристики дослідницької складової в концепціях управління. Використано якісні методи для збору даних, отриманих на основі думок та суджень учасників. Установлено, що критеріями управління ефективністю досліджень є репутаційний, орієнтований на процес (кваліметричний) і орієнтований на стандарт (релятивістський). В інституціях, обраних для аналізу, концепції управління використовуються комбіновано; комерційно-орієнтовані установи, як правило, застосовують бізнес-моделі для управління науковими проектами, у той час як інші типи закладів вищої освіти реалізують більш консервативні концепції й підходи до управління. З'ясовано, що для управління науковою діяльністю в обраних для аналізу університетах України переважно використовується підхід, орієнтований на процес. Керівництво університетів переслідує за мету збільшення

*кількості виконаних наукових проєктів та дотримання вимог законодавства і при цьому не завжди розглядає їх як джерело фінансування і/або створення репутації. Виявлено відсутність єдиного бачення щодо управління науковою роботою в закладах вищої освіти; виявлено, що управління цією складовою діяльністю закладів має тенденцію бути консервативним. Ефективність досліджень управляється й контролюється за допомогою нормативних документів і розроблених критеріїв.*

***Ключові слова:** вища освіта, теоретичні концепції управління, підходи до управління, дослідницька складова.*

## РЕЗЮМЕ

**Шихненко Катерина.** Теоретические концепции управления высшим образованием: исследовательская составляющая.

*В работе определены характеристики исследовательской составляющей в концепциях менеджмента, которые используются для управления образовательными учреждениями в Украине. Выяснено, как в различных типах высших учебных заведений указанные характеристики соотносятся с такими подходами к управлению, как репутационный, ориентированный на процесс и ориентированный на стандарт. Раскрывается, как особенности каждой концепции были представлены в институциональных учредительных документах, таких как Устав университета, и в какой степени стейкхолдеры учреждений были осведомлены о том, как осуществляется управление научной работой в их учреждениях. Исследование было эксплоративным и использовало качественные методы для сбора данных, полученных на основе мнений участников. Оно включало два этапа: анализ литературы и опрос. Обзор литературы и анализ институциональных учредительных документов выявили характеристики исследовательской составляющей в концепциях управления. Также было установлено, что критериями управления эффективностью исследований являются репутационный, ориентированный на процесс (квалиметрический) и ориентированный на стандарт (релятивистский).*

***Ключевые слова:** высшее образование, теоретические концепции управления, подходы к управлению, исследовательская составляющая.*

**УДК 342. 9**

**Марина Ячменик**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3547-046X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/342-351

## АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

*У науковій розвідці здійснено спробу дослідити забезпечення принципів академічної доброчесності в освітньому просторі закладів вищої освіти як основи якості освіти.*

*На прикладі результатів опитування здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, проведеного в Сумському державному університеті імені*

*А. С. Макаренка про дотримання принципів академічної доброчесності під час викладання освітньо-професійних програм, надано авторський коментар щодо отриманих відповідей та запропоновано інструментарій упровадження принципів академічної доброчесності у вищій школі: проведення відкритих лекцій, тренінгів, вебінарів, тижнів академічної доброчесності, роз'яснення мети академічної сумлінності й відповідальності, причин і видів порушень, способів боротьби з ними в науковій та професійній взаємодії стейкхолдерів.*

**Ключові слова:** академічна доброчесність, якість освіти, вища школа, система забезпечення якості вищої освіти, система забезпечення академічної доброчесності; навчальна та науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти.

**Постановка проблеми.** У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті якість освіти визначено як основний пріоритет державної науково-освітньої політики й передумову національної безпеки держави. Якість освітнього процесу є невід'ємною складовою якості освіти та поєднує якісні й кількісні показники освітнього процесу, професійної компетентності викладачів, організаційно-управлінської компетентності: забезпечує ефективність і результат функціонування освітнього процесу та обумовлює розвиток нових підходів до викладання і навчання на засадах корпоративної етики, продуктивної, толерантно-ціннісної комунікації між усіма представниками стейкхолдерів, принципах академічної доброчесності. Згідно з п. 8 ч. 2 ст. 16 Закону України «Про вищу освіту», внутрішня система якості вищої освіти має забезпечувати «дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти». Відповідно до Рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти Міністерства освіти і науки України (Рекомендації, 2018), розроблених на основі вивчення успішного міжнародного досвіду підтримки принципів академічної доброчесності в межах Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні – SAIUP за підтримки Посольства США, система забезпечення академічної доброчесності має містити процедури та заходи, відповідну нормативно-правову базу (кодекси, положення, правила, пам'ятки тощо), будуватися на набутті студентами компетентностей із академічної доброчесності, навичок якісного академічного письма, роботі з викладацьким колективом, створенні Етичного кодексу та етичної комісії, санкціях за порушення академічної доброчесності, унормуванні вимог та особливостей перевірки на академічний плагіат письмових робіт.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі підвищення якості освітнього процесу присвячені дослідження таких учених, як В. Бондар, Л. Даниленко, Т. Лукіна, Н. Островерхова, В. Панасюк, М. Поташник та ін. Сутність поняття академічної доброчесності розглянуто в роботах МДж. Бейлі, Р. Барбато, А. Ковальова, Г. Ульянової, О. Харитонової та ін. У наукових працях

вітчизняних учених: А. Артюхова, Т. Фінікова, В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, В. Астахової, В. Сацика, О. Семеног – академічна доброчесність постає як фундамент розвитку університету та формування сучасного конкурентоспроможного фахівця. Однак, мало вивченим залишається питання академічної доброчесності як елементу забезпечення якості вищої освіти, що й зумовило проблематику нашого дослідження.

**Мета статті** – дослідити систему формування академічної доброчесності в освітньому просторі закладів вищої освіти як елементу забезпечення якості освіти, зокрема на прикладі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Для досягнення зазначеної мети використовувалися такі **методи дослідження**: узагальнення наукових джерел, аналіз використаної літератури, теоретичне моделювання, педагогічний експеримент тощо.

**Виклад основного матеріалу.** У «Проекті Державного стандарту вищої освіти «Вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр» поняття якість освіти потрактовано як виконання державних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, до організації практик, професійної підготовленості бакалавра, підсумкової державної атестації для якісної підготовки конкурентноспроможних фахівців (Яременко, 2001). У розвідках науковців якість освіти постає як багатогранна, багатоаспектна та багатопараметрична категорія в таких вимірах: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; процес організації навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи (Тализін, 2006); визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад і тому подібне, які забезпечують розвиток компетентностей учнів (Шишов, 2000). Більшість авторів якість освіти інтерпретують як єдність якості процесу і якості результату (Панасюк, 2007) через певний рівень розвитку особистості – конкурентноспроможний затребуваний випускник на ринку праці: певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей (Полянський, 1999) відповідно до професійної підготовки суб'єктів викладання, їхніх особистісних якостей (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо) (Коротков, 2004) на засадах академічної доброчесності.

У межах нашого наукового дослідження вважаємо за потрібне розглянути поняття академічної доброчесності. Поняття «чесний» у

тлумачному словнику української мови А. Івченка потрактовано як високі моральні якості (Івченко, 2002). У Фундаментальних цінностях академічної доброчесності Міжнародного центру академічної доброчесності при Ротлендському інституті етики (США) визначено феномен академічної доброчесності як відданість академічної спільноти цінностям: Чесності; Довірі; Справедливості; Повазі; Відповідальності; Мужності (Fishman, 2012).

Наукова думка М. Бадіци розрізняє поняття доброчесності як моральної якості особистості та поняття доброчесний як людини, яка діє відповідно до етичних норм і правил та потрактує академічну доброчесність як дотримання особистістю етичних норм на засадах культуровідповідності в процесі викладання та навчання (Бадіца, 2019). Академічна доброчесність для закладу вищої освіти – це соціальний капітал сучасного університету, який проявляється у формуванні нової академічної культури на принципах академічної свободи, суспільної відповідальності, пошани до людської гідності, адже головний капітал майбутнього – це креативні люди з високим інтелектом, винахідливістю, мотивацією і творчими здібностями (Пшенична, 2019).

Досліджуючи систему забезпечення академічної доброчесності як елементу якості вищої освіти в умовах Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, зупинимося на опитуванні здобувачів вищої освіти щодо дотримання академічної доброчесності під час реалізації освітньо-професійної програми. Аналіз анкет дав змогу встановити, що 84,3 % респондентів знайомі з поняттям академічна доброчесність. 97,6 % відоме поняття плагіат та можливі ризики, пов'язані з ним. Серед запропонованих проявів академічної недоброчесності (питання 4): 169 респондентів віднесли академічний плагіат; 132 – хабарництво; 119 – необ'єктивне оцінювання; 102 особи вважають академічною недоброчесністю фальсифікацію; 54 – самоплагіат; 52 – фабрикацію; 70 – усе з перерахованого вище. Респонденти (82,3 %) ознайомлені з тим фактом, що в університеті використовують програмні продукти для виявлення плагіату в студентських роботах. На думку респондентів, до такої перевірки слід залучати: конкурсні роботи (69,9% з опитаних); наукові статті (60,2 % з опитаних); підручники (44,2 %); посібники (39 %); монографії (43,9 %); завдання індивідуальних робіт (26,5 %); тези доповідей (14,9 %). 5 здобувачів вищої освіти вважають, що перевіряти на плагіат слід тільки курсові та кваліфікаційні роботи, а 46 респондентів вважають, що перевіряти слід все з переліченого. При цьому 92,4 % респондентів знають про заходи, які вживаються під час виявлення академічного плагіату. Зокрема, вони вказали на такі: виконання роботи не

зараховується (65,5 %); здійснюється вибіркова повторна перевірка на плагіат (45,8 %); проводяться роз'яснювальні бесіди (43,4 %); робота студента не допускається до захисту (38,2 %); доопрацювання роботи (36,9 %); негативний вплив на підсумкову оцінку (38,6 %); відбувається зміна теми роботи (14,9 %); відрахування студента (11,2 %).

Під час навчання в університеті трохи більше половини опитаних (55,8 %) вдавалися до академічної недоброчесності, зокрема: підказки одногрупників (39,8 %), списування (30,9 %), використання шпаргалок (29,7 %). Перевірку роботи на запозичення здобувачі вищої освіти в університеті роблять самостійно (21,3 %). 12,9 % ніколи не проводили перевірку власних робіт на плагіат. 6 % респондентів зазначають, що копіюють текст із інтернету без змін та відповідних посилань. У своїй більшості респонденти (57,8 %) відмітили, що знайомі з нормативними документами, що діють в університеті щодо академічної доброчесності.

Серед опитаних здобувачів вищої освіти 57 % зазначили, що в університеті (на факультеті, в інституті) проводяться ознайомлювальні заходи щодо процедури дотримання академічної доброчесності (наукові семінари, тренінги тощо). Тому однією з головних пропозицій щодо підвищення рівня академічної доброчесності студенти вважають збільшення роз'яснювальної роботи (34,8 %).

З урахуванням даних моніторингу онлайн-опитування здобувачів вищої освіти з академічної доброчесності спільним засіданням Комісії з етики та академічної доброчесності, Комісії з якості, Центру забезпечення якості вищої освіти, представників студентського самоврядування було розглянуто інструменти утвердження системи забезпечення академічної доброчесності в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, нормативно-правовою базою для яких стали: Кодекс академічної доброчесності (наказ №420 від 30 вересня 2019 р.) ([https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/kodeks\\_akademichnoyi\\_dobrochesnosti\\_6c82c.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/kodeks_akademichnoyi_dobrochesnosti_6c82c.pdf)), Наказ про створення Комісії з питань етики та академічної доброчесності (наказ No420 від 30.09.2019) ([https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/polozhennya\\_pro\\_komisiyu\\_z\\_pitan\\_ n\\_etiki\\_ta\\_akadem\\_dobrochesnosti\\_f788c.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/polozhennya_pro_komisiyu_z_pitan_ n_etiki_ta_akadem_dobrochesnosti_f788c.pdf)), яка є дорадчим органом університету та наділяється правом розглядати заяви щодо порушення академічної доброчесності, Положення про систему забезпечення академічної доброчесності в освітньо-науковій діяльності ([https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya\\_pro\\_sistemu\\_zabezpechennya\\_ad\\_2866f.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya_pro_sistemu_zabezpechennya_ad_2866f.pdf)), Положення про центр забезпечення якості вищої

СумДПУ імені А. С. Макаренка» ([https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya\\_pro\\_komisiyu\\_iz\\_zabezpechennya\\_yakosti\\_vischoyi\\_osviti\\_5d370.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya_pro_komisiyu_iz_zabezpechennya_yakosti_vischoyi_osviti_5d370.pdf)), що містять чіткі правила діяльності ЗВО, шляхи популяризації, пропагування академічної культури та доброчесності в освітньому та науковому процесах Університету.

На основі існуючих європейських і вітчизняних практик, нормативних документів, матеріалів та кейсів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти принципи впровадження та пропагування норм академічної доброчесності, утверджені документи знайшли відображення у проведених заходах на рівні закладу вищої освіти, навчально-наукових інститутів, факультетів та освітньо-професійних програм, що відображено на web-сторінці сайту Університету (розділ «Якість освіти»), мета якої – інформувати здобувачів вищої освіти щодо здійснення заходів із питань якості освіти та академічної доброчесності в СумДПУ імені А. С. Макаренка (<https://sspu.edu.ua/akademichna-dobrochesnist>) та створення інформаційної бази на сайті університету (онлайн-курси освітніх платформ ED-ERA, Prometheus) для самоосвіти всіх стейкхолдерів із основ академічної відповідальності; систематичному Інформаційному віснику з питань якості вищої освіти та принципів упровадження академічної доброчесності в СумДПУ імені А. С. Макаренка (<https://sspu.edu.ua/informatsiyniy-visnyk>); роботі структурних підрозділів – Центру забезпечення якості вищої освіти, інститутів, деканатів, уповноважених Комісій з академічної доброчесності та якості освіти, наукової лабораторії «Академічна культура молодих дослідників», які забезпечують популяризацію принципів академічної доброчесності серед академічної макаренківської спільноти.

Інструментами поширення принципів академічної доброчесності стали лекції від стейкхолдерів – усеуніверситетська зустріч зі здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками в листопаді 2019 року з координатором Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні Т. Тимочко, усеуніверситетська лекція-діалог стейкхолдерів із академічної культури і академічної доброчесності (запрошений стейкхолдер – А. П. Рябуха – начальник управління державної служби якості освіти в Сумській області) у СумДПУ (<https://sspu.edu.ua/news/lektsiya-dialog-iz-akademichnoji-kulturi-i-akademichnoji-dobrochesnosti-profesora-semenog-o-m-u-sumdpu>); онлайн-тренінги в межах реалізації всеукраїнських та міжнародних проєктів із інфомедійної грамотності та академічної доброчесності: викладачі кафедр української мови і літератури, всесвітньої історії та методики викладання, мистецтва реалізують грантовий проєкт

«Вивчай і розрізняй: інфомедійна грамотність» від IREX (одним із компонентів якого є подвійна імплементація медіаграмотності й академічної доброчесності) та є сертифікованими учасниками тренінгів із академічної доброчесності під час Зимової школи IREX, АУП (тренери – Є. Ніколаєв, В. Бахрушин, Я. Чапайло та ін.), інфомедійної грамотності (О. Тараненко, Л. Квасюк, В. Іванов, Т. Іванова). На основі знань, отриманих під час тренінгів та набутих компетентностей за рахунок опрацювання курсу з «Академічної доброчесності» на платформі EdEra, протягом квітня-травня М. Ячменик – керівник Центру ЗЯВО, О. Семенов – керівник Лабораторії академкультури, Л. Пшенична – перший проректор, В. Козлова – координаторка Комісії з етики та академічної доброчесності на факультеті іноземної та слов'янської філології, А. Вертель – координатор Комісії з етики та академічної доброчесності в навчально-науковому інституті педагогіки і психології та ін. провели серію онлайн-зустрічей для макаренківської спільноти – вебінари «Академічна доброчесність – тренд сучасної освіти» (<https://sspu.edu.ua/akademichna-dobrochesnist#sppb-modal-1589916188900>); «Академічна доброчесність під час дистанційного навчання» (<https://sspu.edu.ua/akademichna-dobrochesnist#sppb-modal-1587227635974>), що в умовах дистанційного навчання сприяло швидкій адаптації в підготовці та проведенні лекційних, практичних занять. Інформаційно-технологічна діяльність фахівців наукової бібліотеки та репозитарію університету (<https://sspu.edu.ua/media/attachments/2020/04/22/strikeplagiarism.pdf>) у співпраці з представниками StrikePlagiarism (онлайн-зустріч у квітні 2019-2020 н.р.). Започаткована щорічна Декада академічної доброчесності (<https://sspu.edu.ua/akademichna-dobrochesnist>); підписання Декларації з академічної доброчесності науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти; обов'язкова перевірка наукових та кваліфікаційних робіт на наявність ознак академічного плагіату.

Протягом трьох років активну роботу серед студентського наукового товариства з питань академічної культури популяризує Наукова Лабораторія «Академічна культура молодих дослідників» (керівник – професор Семенов О.М.) (<https://www.facebook.com/groups/120459119886308/?ref=bookmarks>). Результатом роботи Науково-дослідної лабораторії є щорічна Міжнародна науково-практична конференція «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід» (<https://sspu.edu.ua/news/akadem-chna-kul-tura-dosl-dnika-v-osv-tn-omu-prostor-evropejs-kij-ta-nats-onal-nij-dosv-d>), збірник наукових праць науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти з питань академічної



культури, академічної доброчесності, інфомедійної грамотності, корпоративної етики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Зокрема, під час усеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених із міжнародною участю «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» у 2017 році обговорювалися питання щодо формування академічної культури педагогів-дослідників, культури навчання, цінностей, традицій, норм, правил проведення наукового дослідження, наукової мовної культури, культури духовності і моралі, спілкування наукових наставників та учнів, соціальної, моральної відповідальності; пронизування освітніх програм підготовки культурою толерантності й педагогічного оптимізму, що формується в культурноосвітньому просторі закладу вищої освіти (Семенов, 2016).

Інструментами контролю є здійснення анкетування здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників (<https://sspu.edu.ua/media/attachments/2020/09/04/zvitad.pdf>; затвердження анкет шляхом обговорення на спільному засіданні Комісії з етики та академічної доброчесності (представники науково-педагогічних працівників, студентського самоврядування та здобувачів вищої освіти, Центр забезпечення якості вищої освіти) (протокол № 3 від 27 квітня 2020 р.).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Академічна доброчесність є одним із головних елементів забезпечення якості освіти у вищій школі, підґрунтям для ефективної співпраці здобувачів вищої освіти та викладачів на основі єдиної системи моральних цінностей, що сприяє забезпеченню й посиленню якості підготовки конкурентноспроможних фахівців та комунікативного діалогу, довірі між стейкхолдерами, побудованій на чесності та відповідальності, що і стане предметом дослідження подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Fishman, T. (2012). *The Fundamental Values of Academic integrity* (2nd edition) . *International Centre for Academic integrity Clemson University Available at:* [http://www.Academicintegrity.org/icaei/assets/AUD\\_integrity\\_Quotes.Pdf](http://www.Academicintegrity.org/icaei/assets/AUD_integrity_Quotes.Pdf).
- Бадіца, М. (2019). Академічна доброчесність як стратегічна мета вищої освіти. *Академічна доброчесність: виклики сучасності. Збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 24.06 – 06.07.2019)*. Варшава (Baditsa, M. (2019). Academic integrity as a strategic aim of higher education. *Academic integrity: the challenges of today. The book with scientific essays of participants of the distance stage of scientific internship for educators (Republic of Poland, Warsaw, 24.06 - 06.07.2019)*. Warsaw).
- Івченко, А. (2002). *Тлумачний словник української мови*. Харків: Фоліо (Ivchenko, A. (2002). *Explanatory dictionary of the Ukrainian language*. Kharkiv: Folio).

- Коротков, Е. (2004). *Качество образования: формирование и оценка, управление*. М.: ГУУ (Korotkov, E. (2004). *The quality of education: formation and assessment, management*. Moscow: SUU).
- Панасюк, В. (2007). Використання досвіду управління якості освіти. *Підручник для директора, 8*, 42-51 (Panasiuk, V. (2007). Using the experience of management of the quality of education. *A textbook for the director, 8*, 42-51).
- Полянский, В. (1999). *Качество образования*. М.: Наука (Polyansky, V. (1999). *The quality of education*. Moscow: Science).
- Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP). Американські Ради. Режим доступу: <http://www.saiup.org.ua/>. (Academic Integrity Project in Ukraine (SAIUP). American Councils. Retrieved from: <http://www.saiup.org.ua/>).
- Пшенична, Л. (2019). Становлення академічної культури і доброчесності у вищій школі. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 16-17 травня 2019 року)*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Pshenychna, L. (2019). Formation of academic culture and integrity in higher school. *Academic culture of the researcher in the educational space: European and national experience: collection of materials of the II International scientific-practical conference (Sumy, May 16-17, 2019)*. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Семенов, О. (2016). Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*, 192-203 (Semenog, O. (2016). Academic culture – a fundamental component of the preparation of a doctor of philosophy in the specialty 015 “Professional Education”. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5*, 192-203).
- Тализін, М. (2006). *Проблеми якості освіти*. К.: Наукова думка (Talizin, M. (2006). *Problems of the quality of education*. Kyiv: Scientific opinion).
- Шишов, С. (2000). *Школа: мониторинг качества образования*. М.: Педагогическое общество России (Shyshov, S. (2000). *School: monitoring of the quality of education*. Moscow: Pedagogical Society of Russia).
- Яременко, П. (2001). *Якість освіти в Україні*. К.: Лібра (Yaremenko, P. (2001). *The quality of education in Ukraine*. Kyiv: Libra).

## РЕЗЮМЕ

**Ячменик Марина.** Академическая добропорядочность как элемент обеспечения качества образования в высшей школе: опыт Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко.

*В научной работе предпринята попытка исследовать обеспечение принципов академической добропорядочности в образовательном пространстве высших учебных заведений как основы качества образования.*

*На примере результатов опроса соискателей высшего образования и научно-педагогических сотрудников, проведенного в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко по соблюдению принципов академической добропорядочности во время преподавания образовательно-профессиональных программ, предоставлено авторский комментарий относительно полученных ответов и предложен инструментарий внедрения принципов академической добропорядочности в высшей школе: проведение открытых лекций, тренингов, вебинаров, недель академической добропорядочности, разъяснение цели академической добросовестности и*

*ответственности, причин и видов нарушений, способов борьбы с ними в научном и профессиональном взаимодействии стейкхолдеров.*

**Ключевые слова:** *академическая добропорядочность, качество образования, высшая школа, система обеспечения качества высшего образования, система обеспечения академической добропорядочности, учебная и научно-исследовательская деятельность соискателей высшего образования.*

### **SUMMARY**

**Yachmenyk Maryna** Academic integrity as an element of ensuring the quality of education in higher school: experience of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko.

*The article is devoted to the topical problem of dissemination principles of academic integrity as an element of ensuring the quality of education in higher school. The purpose of the article is to explore the system of academic integrity formation in the educational space of higher education institutions in native academic community as an element of ensuring the quality of education on the example of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. In the study the methods of generalization of scientific sources, analysis of educational literature, theoretical modeling, pedagogical experiment, etc. were used.*

*According to the modern requirements the basis of ensuring the quality of education in higher school is academic integrity – formation of a new academic culture on principles of academic freedom and social responsibility in conditions of a competitive university.*

*On the example of results of the poll for students and scientific and pedagogical workers in Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko about application principles of academic integrity during the teaching of the educational-professional program, we provide author's comment on the received answers and suggested means for implementing the principles of academic integrity in educational process on the example of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. For creating favorable conditions for the existence of academic integrity in the educational space we offer the complex of activities: through conducting open lectures, trainings, webinars, weeks of academic integrity, explanations for academic community about aims of academic honesty and responsibility, reasons and types of infraction, possible consequences and ways of struggle with them in interaction with subjects of scientific and professional community.*

*Practical experience of implementing principles of academic integrity helps to improve the system of ensuring the quality of education in the higher school.*

**Key words:** *academic integrity, quality of education, higher school, system of ensuring the quality of higher education, system of ensuring of academic integrity, educational and research activities of students.*

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2.015.31:069.12

**Оксана Вільхова**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
ORCID ID 0000-0002-9152-2511

**Світлана Бурсова**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
ORCID ID 0000-0002-0063-3567

**Ірина Карапузова**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
ORCID ID 0000-0003-3552-080X  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/352-362

### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*У статті описано досвід українських педагогів щодо організації роботи з дітьми дошкільного віку засобами музейної педагогіки. У статті розкрито роль музейної педагогіки в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Автори акцентують увагу на тому, що сьогодні в Україні значна роль відводиться створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів роботи з вихованцями. У статті визначено основні принципи й завдання музейної педагогіки як інноваційної технології, схарактеризовано особливості роботи музейних працівників і критерії їх педагогічної майстерності.*

**Ключові слова:** музейна педагогіка, дошкільники, музеї, виховання, педагогічна майстерність.

**Постановка проблеми.** Музейна педагогіка в освітньому процесі України посідає важливе місце й вирішує проблеми формування особистості, залучення дітей до дослідницької діяльності, розвиток їх творчих здібностей, вироблення здатності до самостійних суджень, навичок критичного мислення.

В Україні музейна педагогіка розвивається досить швидкими темпами. В умовах перебудови і реформування української освітньої системи сьогодні особливо гостро постає питання пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу. Важливе місце посідає один із перспективних сучасних напрямів – музейна педагогіка, що вирішує проблеми формування особистості, залучення дітей до дослідницької

діяльності, розвиток їх творчих здібностей, вироблення здатності до самостійних суджень, навичок критичного мислення.

В Україні функціонує розгалужена система музеїв, завдяки яким підростаюче покоління має змогу оволодівати духовною та історико-культурною спадщиною українського народу, знайомитися з усною народною творчістю, ремеслами, традиціями, звичаями тощо. Музейна педагогіка є одним із ефективних сучасних засобів формування соціально активної особистості, стимулювання її до творчого та інтелектуального розвитку. Українські психологи і педагоги одностайно стверджують, що всі базові характеристики особистості закладаються в ранньому і дошкільному віці. Тому в сучасному українському освітньому просторі значна увага приділяється створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів роботи саме з дітьми дошкільного віку.

В умовах глобалізаційних трансформацій сучасного світу перед музейною педагогікою України постає серйозний виклик – як зробити музеї конкурентоздатною, динамічною та інтегративною платформою, спрямованою на задоволення культурних та навчальних проблем підростаючого покоління. Сучасний український музей більше не може працювати як у радянські часи, пропонуючи аудиторії традиційні екскурсії і лекції. Тому однією з найважливіших складових музейної діяльності є процес перебудови комунікації між працівниками музеїв та відвідувачами (*Музейна педагогіка в науковій освіті*, 2019, с. 27). Музейна освіта в Україні – це добровільна, неформальна освіта, основними принципами якої є залучення кожної особистості до неперервного навчання, без формального оцінювання навчальних досягнень, широке використання інноваційних підходів та новаторських освітніх технологій. Сучасні музеї в Україні виконують не лише традиційні функції збереження та популяризації історії розвитку науки, а й функціонують як інноваційні розвивальні осередки, у яких підростаюче покоління зможе краще усвідомити роль науки та її досягнень у цивілізаційному розвитку людства, осмислити проблеми, що постають перед людиною в сучасному цифровому суспільстві. Відтак саме музейна педагогіка в Україні стає універсальним засобом здобування нових знань, виховання й організації дозвілля різних вікових груп населення із активним залученням родини і громади. Значну роль у цьому процесі відіграє виховання дітей дошкільного віку засобами музейної педагогіки.

**Аналіз актуальних досліджень.** Музейна педагогіка в Україні – це новий, але вже досить популярний напрям освітньої діяльності. Наукові розвідки в цьому руслі здійснюють такі вчені та педагоги-практики:

О. Медведєва, М. Юхневич, Ю. Павленко, Г. Беленька, Н. Бондаренко, О. Любич, О. Класова, М. Коваль, А. Разгон, Б. Столярова, Ю. Семенченко, Т. Шевченко та ін. Обґрунтування особливостей музейної педагогіки в закладах дошкільної освіти знаходимо в роботах О. Класової, М. Коваль, О. Медведєва, А. Разгона, Б. Столярової, Т. Шевченко, М. Юхневича та інших. Однак, методичні рекомендації щодо особливостей створення та організації діяльності міні-музеїв природничої тематики в ЗДО, є недостатньо узагальненими й носять частковий характер.

**Метою статті** є розкриття ролі музейної педагогіки в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та визначення основних принципів і завдань музейної педагогіки як інноваційної технології, характеристика особливостей роботи музейних працівників і критеріїв їх педагогічної майстерності.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети у статті були використані такі загальнонаукові методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність кожного музею в Україні спрямована на реалізацію патріотичного, гендерного, естетичного, морального, народознавчого, правового виховання дітей та молоді. Основне завдання означених закладів полягає в навчанні відвідувачів розглядати явища цілісно та в динаміці, використовувати всі доступні вміння та навички в процесі пізнання. За своїми профілями музеї в Україні поділяються на такі види: історичні, археологічні, краєзнавчі, природничі, літературні, мистецькі, етнографічні, технічні, галузеві тощо (Любич, с. 425).

Музейну педагогіку українські вчені визначають як наукову дисципліну на перетині музеєзнавства, педагогіки і психології, яка розглядає музей як освітню систему (Маслай та Ясінська, 2013, с. 68).

Основними принципами музейної педагогіки визначають:

- 1) органічний зв'язок культури і освіти;
- 2) інтеграція музею та закладів освіти;
- 3) урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх інтересів, побажань;
- 4) особистісно-орієнтований підхід у діяльності кожного музею;
- 5) гуманістична спрямованість;
- 6) педагогічна доцільність (Маслай та Ясінська, 2013, с. 69).

На думку українських учених, працівники музею повинні володіти основними критеріями педагогічної майстерності:

- науковість, системність, гуманність, новизна;
- доцільність (за спрямованістю роботи);

- діалогічність (за характером стосунків із відвідувачами);
- творчість (за змістом діяльності);
- оптимальність (за вибором засобів);
- продуктивність (за результатом діяльності);
- здатність за зовнішніми ознаками відвідувача визначити його емоційний стан і забезпечити оптимальні відносини (Маслай та Ясінська, 2013, с. 69).

У роботі з дітьми дошкільного віку педагоги використовують словесні методи виховного впливу (що спрямовані на отримання основної інформації), наочні (що пов'язані з використанням наочного приладдя та експонатів музею), практичні (робота з музейними матеріалами) (Семенченко, с. 2). В Україні існує декілька напрямів використання музейної педагогіки в роботі з дітьми дошкільного віку:

1. Перший напрям характеризується тим, що діти, згідно із заздалегідь складеною програмою, стають постійними відвідувачами класичних музеїв.

2. Другий напрям характеризується тим, що музейні працівники, згідно із заздалегідь складеною програмою, приходять у заклад дошкільної освіти до дітей і розповідають про його експонати, демонструють їх за можливості (можливе використання інформаційних технологій).

3. Третій напрям – в освітньому просторі закладу дошкільної освіти створюється один чи декілька тематичних міні-музеїв у різних вікових групах, експонати яких використовуються в навчальному процесі.

4. Четвертий напрям передбачає створення в закладі дошкільної освіти виокремленого Музею, який містить оригінальні експонати і здійснює свою просвітницьку діяльність не лише серед дошкільників, але й серед батьків та громадськості (Беленька, 2015, с. 398).

Схарактеризуємо декілька таких напрямів роботи в Україні, які, на наш погляд, можуть викликати найбільший інтерес світової педагогічної спільноти. Розглянемо ситуацію, коли вихователь разом із дітьми старшого дошкільного віку здійснює екскурсію до класичного музею. Науково доведено, що дитина засвоює тільки 10 % з того, що почула, 50 % – з того, що побачила, 90 % – з того, у чому брала активну участь (Маслай та Ясінська, 2013, с. 70). Отже, українські співробітники музеїв роблять висновок про те, що потрібно максимально залучити дошкільників до спільної активної діяльності під час відвідування музеїв. Відбувається це таким чином. Так, наприклад, у м. Полтава успішно функціонує літературно-меморіальний музей В. Г. Короленка (письменника-демократа, прогресивного громадського

діяча й гуманіста початку ХХ століття). Письменник довгий період свого життя провів у Полтаві, саме в його садибі створено сучасний музей.

Коли педагоги приходять із дошкільниками на екскурсію, на порозі будинку їх зустрічає сам «Володимир Короленко» зі своєю «донькою Софією» (задля розвитку пізнавального інтересу малечі працівники музею переодягаються і грають ролі). Потім «Короленко» водить дітей по кімнатах свого дому, показує свій кабінет і розповідає в доступній формі про свій життєвий та творчий шлях. Пізніше «господарі» пригощають маленьких відвідувачів запашним чаєм із трав, саме таким, який у свій час готували в короленківській родині. Якщо екскурсія відбувається взимку, «Короленко» зі своєю «донькою Софією» пропонують дітям поглянути на святкову ялинку, яку кожен рік прикрашали в сім'ї видатного письменника. Особливо акцентують увагу на саморобних іграшках, якими прикрашене святкове дерево і пропонують дошкільникам виготовити саме зараз одну з таких іграшок.

Потім відбувається майстер-клас для дітей. Дошкільники охоче й наполегливо за допомогою вихователя і працівників музею виготовляють запропоновані іграшки, які потім забирають додому. Така форма роботи з дітьми є надзвичайно ефективною, адже розвиває їх пізнавальний інтерес і формує бажання відвідувати музеї.

Новий, досить цікавий і перспективний напрям музейної педагогіки в Україні – створення міні-музеїв у закладах дошкільної освіти, які забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу. Серед їх основних функцій важливе місце посідає культурологічна, призначення якої – розвиток загальної культури та ерудиції вихованців. Міні-музеї – це куточки в закладах дошкільної освіти, що оформлені відповідно до певної теми й містять, окрім музейних експонатів, дитячі роботи, створені малюками до і після відвідування ними класичних музеїв. Варто зауважити, що у класичних музеях не можна торкатися експонатів руками, а в міні-музеях не просто можна, а навіть необхідно. Діти мають можливість брати вироби в руки, розглядати їх, обстежувати тактильно, переставляти на інше місце, створювати власну експозицію (Бондаренко). Заклади дошкільної освіти створюють різноманітні за тематикою та наповненням музеї-кімнати, міні-музеї, музеї, дотримуючись Положенням «Про музей при навчальному закладі, який перебуває у сфері управління Міністерства освіти і науки України», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України 04.09.2006 № 640, Листом МОН від 25.07.2016 № 1/9-396 «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» та іншими відповідними документами.



В умовах закладів дошкільної освіти фактично неможливо створити експозиції, що відповідають вимогам музеїв, проте в закладах дошкільної освіти організовуються експозиції, що мають назву «міні-музеї». Частина слова «міні» вказує не тільки на вік відвідувачів, але й на розміри самого музею та конкретно визначену тематику.

Під час організації та створення міні-музеїв природничої тематики слід дотримуватися таких принципів: доступності (відповідність віку), динамічності (експонати мають бути постійні і тимчасові, наприклад відповідно до пори року), змістовності (матеріал має бути цікавим для дітей, викликаючи допитливість), наочності (експонати можна брати до рук), послідовності в ознайомленні з музейними колекціями (відповідно до програмних завдань у кожній віковій групі), гуманізму (експонати мають викликати дбайливе ставлення до об'єктів природи та речей пов'язаних із ними), естетичності (добір експонатів за формою, кольором та правильному розміщенні), рухливості структури занять-екскурсій (має бути чіткий сценарій, але залишати можливість фантазії та імпровізації). Також дітей дошкільного віку слід заохочувати до дитячих фантазій і питань під час огляду експонатів міні-музею й відображати отримані знання та враження і у власній продуктивній діяльності (малюванні, ліпленні, складання історій тощо) (Рижова та ін., 2008).

Дошкільний вік – це найкращий період для першого знайомства з таємничим світом музею, адже здатність помічати, спостерігати, аналізувати та міркувати формується з раннього дитинства. Як відомо, вихователі в ЗДО не завжди можуть проводити екскурсії до музеїв, особливо це стосується ЗДО в сільській місцевості. Тому доцільно створювати музеї безпосередньо в закладах освіти. Проаналізувавши педагогічну та методичну літературу з цієї проблеми можна виділити такі напрями використання музеїв у роботі з дітьми дошкільного віку: 1 напрям полягає в тому, що дошкільники стають постійними відвідувачами постійно діючих музеїв міста чи села, відповідно до складеної заздалегідь програми; 2 напрям характеризується приходом музейних працівників до дітей у ЗДО (програми візитів складається заздалегідь), вони розповідають про експонати свого музею, демонструють деякі з них за можливості (або за допомогою ІКТ); 3 напрям передбачає створення в освітньому просторі ЗДО одного чи кількох міні-музеїв (тематика за вибором педагогічних працівників ЗДО) у різних вікових групах, експонати використовуються в освітньому процесі; 4 напрям полягає у створенні в ЗДО окремого Музею або музею-кімнати, що може містити оригінальні експонати, в його приміщенні педагогічний колектив може здійснювати просвітницьку діяльність серед дітей, родин вихованців та інших бажаних (Беленька, 2015).

Дотримання четвертого напряму діяльності музею в ЗДО полягає в тому, що він входить до структури закладу, відповідає його потребам, матеріали музею систематично використовуються в освітньому процесі в різних вікових групах. Основною формою організації роботи з дітьми в музеї залишаються екскурсії, оскільки музейна експозиція і екскурсійний метод є взаємопов'язаними. Слід зауважити, що екскурсії в музеї можуть проводитися не тільки педагогами, але й дітьми. Так, наприклад, діти старшого дошкільного віку можуть проводити самостійні екскурсії для дітей молодшого дошкільного віку, батьків та гостей закладу дошкільної освіти. При цьому педагоги мають приділяти достатньо уваги підготовці юних екскурсоводів. Поряд із постійними формами роботи з дітьми, що проводяться в музеї, а саме бесіди, заняття-екскурсії, конкурси, свята, виставки та фестивалі, гуртки дитячої творчості, самостійна робота дітей старшого дошкільного віку з музейними матеріалами фонду), здійснюється робота у формі тематичних розваг із використанням предметів-оригіналів, відповідно до теми, спеціально організованих виставок та інсталяцій.

Орієнтовна тематика міні-музеїв природи в закладах дошкільної освіти: для молодшої групи – «Собака – друг людини», «Квітка-чарівниця», «Чарівне яєчко», «Котик-муркотик»; для середньої групи – «Чарівний камінчик», «Кора дерева», «Таємниці води», «Сонечко»; для старшої групи – «Бджілка-чарівниця», «Чарівне зернятко», «Наші пернаті друзі», «Світ метеликів», «Дивовижна мушля».

Як бачимо, тематика може бути різноманітною і залежати від матеріалу, який можна зібрати, залучаючи дітей та їх родини.

Наголосимо, що експонати в міні-музеях можуть бути як постійними, так і тимчасовими. Екологічні міні-музеї присвячується якомусь одному природничому об'єкту. Він може розташовуватися як у куточку живої природи у груповій кімнаті, так і окремо. Типовими складовими міні-музею можуть бути: цікавинки (інформація про експонати); особливості його використання; поведінка людини по відношенню до нього; галерея; ігротека тощо.

Міні-музеї можна назвати наочною енциклопедією одного об'єкта або явища природи, які відображено у фотографіях, речах, звуках, малюнках тощо; це джерело екологічних знань про живу й неживу природу, яких діти набувають під час безпосередньої взаємодії з природними об'єктами. Слід зазначити, що міні-музеї природи в закладах дошкільної освіти не лише розвивають світогляд та пізнавальні процеси дітей різного віку, але й сприяють кращому розумінню природних об'єктів та явищ природи, формують у них відповідне ставлення до оточуючого

середовища. Заняття в міні-музеях допомагають дошкільникам відновлювати позитивний психологічний стан.

Таким чином, використання засобів музейної педагогіки дає змогу: розвивати психічні процеси в дошкільників; формувати в них уміння та бажання спілкуватися; пробуджувати їх творчу активність; задовольняти природну дитячу допитливість; збагачувати духовну культуру та розвивати естетичний смак.

Слід зазначити, що міні-музеї в дитячих садках в Україні – це особливий розвивальний простір із метою залучення дитини до світу мистецтва, розширення її культурного і національного світогляду. Так, наприклад, в одному з закладів дошкільної освіти м. Києва педагоги створили екологічний міні-музей «Дивовижна мушля», де діти ознайомлюються з живими організмами, що мають мушлю, дізнаються про практичне застосування мушель людиною. Аби функціонування міні-музеїв максимально сприяло формуванню основ екологічної культури дошкільників, під час створення цього міні-музею, вихователі керувалися принципами наочності, доступності, змістовності, гуманізму (*Екологічне виховання дошкільників засобами музейної педагогіки*).

Цей екологічний міні-музей вихователі створювали у два етапи: спочатку ретельно планували його, а потім наповнювали музейне розвивальне середовище. Музей став результатом спільної роботи вихователів, дітей та їхніх батьків. Аби дошкільники не просто споглядали експонати, а й долучалися до активного творчого маніпулювання з ними, педагоги розробили дидактичний матеріал, продумали форми пізнавальної діяльності дітей у міні-музеї, склали тематичну ігротеку з використанням експонатів. До речі, цікаву інформацію про експонати міні-музею вони подають у формі міні-вистави або театралізованої гри (*Екологічне виховання дошкільників засобами музейної педагогіки*).

Як зазначалося вище, ще одним напрямом використання музейної педагогіки в роботі з дошкільниками в Україні, є створення в закладі дошкільної освіти виокремленого Музею, який містить оригінальні експонати і здійснює свою просвітницьку діяльність не лише серед дошкільників, але й серед батьків та громадськості. Це справа досить нелегка, тому українські педагоги дотримуються такої послідовності дій:

1. Колектив закладу дошкільної освіти визначається з метою та напрямом роботи музею.

2. Обирають директора (відповідальну особу) та Раду музею. Як правило, директором стає керівник закладу, а членами Ради – вихователі.

3. Відбувається збір музейних експонатів. Це найтриваліший у часі період, який вимагає зосередженості й зусиль всього педагогічного колективу, вихованців закладу дошкільної освіти та членів їх родин.

4. Планування роботи та підготовка екскурсоводів. До речі, екскурсоводами також можуть бути діти старших дошкільних груп. Лише після цього можуть проводитися екскурсії музеєм для вихованців і гостей закладу (Беленька, 2015, с. 399).

Для підвищення фахового рівня вихователів, їх обізнаності з питань виховання дітей дошкільного віку засобами музейної педагогіки в Україні проводяться вебінари, круглі столи, семінари-практикуми, консультації, на яких розглядають питання особливостей музейної педагогіки, її можливості й перспективи розвитку, музеї як осередки емоційного розвантаження дошкільників, як організувати міні-музей в умовах закладу дошкільної освіти, пізнавальний інтерес та естетичне сприймання об'єктів довкілля засобами музейної педагогіки тощо.

**Висновки.** Таким чином, в Україні існують досить цікаві та ефективні форми й методи роботи з дітьми дошкільного віку засобами музейної педагогіки. Вони формують у дітей ціннісне ставлення до культурно-історичної спадщини народу, розвивають пізнавальний інтерес, залучають до активної творчої діяльності. Адже музейна педагогіка – це скарбниця великої мудрості, культури й духовності. Використання засобів музейної педагогіки, а саме створення міні-музеїв природи, дає змогу: розвивати психічні процеси в дошкільників; формувати в них уміння та бажання спілкуватися; пробуджувати їх творчу активність; задовольняти природну дитячу допитливість; збагачувати духовну культуру та розвивати естетичний смак.

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі можуть бути порівняльний аналіз виховання дошкільників засобами музейної педагогіки у країнах близького та дальнього зарубіжжя.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Беленька, Г. (2015). Місце музейної педагогіки в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального закладу. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*, 18, 396-400 (Bielienska, H. (2015). The place of museum pedagogy in the educational process of a modern preschool education institution. *Methods of primary education and preschool education*, 18, 396-400).
- Бондаренко, Н. Довідка про стан роботи по формуванню у дітей дошкільного віку пізнавального інтересу та естетичного сприймання предметів, об'єктів і явищ навколишньої дійсності засобами музейної педагогіки (Bondarenko, N. Information on the state of work on the formation of preschool children's cognitive interest and aesthetic perception of objects and phenomena of the surrounding reality by means of museum pedagogy). Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library>.

*Екологічне виховання дошкільників засобами музейної педагогіки (Ecological education of preschoolers by means of museum pedagogy)*. Retrieved from: <http://www.garmoniya.mk.ua/articles/ekologichne-vyhovannya-doshkilnykiv-zasobamy-muzeynoyi-pedagogiky.html>.

Любич, О. *Педагогічні засоби реалізації музейної педагогіки у позашкільних навчальних закладах (Liubych, O. Pedagogical means of realization of museum pedagogy in out-of-school education institutions)*. Retrieved from: [file:///C:/Users/Home/Desktop//Tmpvd\\_2014\\_18\(1\)\\_49.pdf](file:///C:/Users/Home/Desktop//Tmpvd_2014_18(1)_49.pdf)

Маслай, Г., Ясінська, Н. (2013). Роль музейної педагогіки в освітньому процесі. *Волинський музейний вісник, Вип. 5: Музейна педагогіка. Теорія і практика*, 68-70 (Maslai, H., Yasinska, N. (2013). The role of museum pedagogy in the educational process. *Volyn Museum Bulletin, Issue 5: Museum pedagogy. Theory and Practice*, 68-70).

*Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез доповідей учасників I Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 листопада 2019 р.* (2019). Київ-Біла Церква: Видавництво «Авторитет», с. 242 (*Museum pedagogy in scientific education: a collection of abstracts of the participants of the I All-Ukrainian scientific-practical conference, November 28, 2019*) (2019). Kyiv-Bila Tserkva: Publishing House "Authority", p. 242.)

Рижова, Н., Логінова, Л., Данюкова, А. (2008). *Міні-музей в дитячому саду*. М.: Лінка-Прес (Ryzhova, N., Lohinova, L., Daniukova, A. (2008). *Mini-museum in the kindergarten*. M.: Link Press).

Семенченко, Ю. *Виховання патріотизму у старших дошкільнят засобами музейної педагогіки (Semenchenko, Yu. Education of patriotism in older preschoolers by means of museum pedagogy)*. Retrieved from: [http://osvita-verh.dp.ua/files/2015/Semenchenko\\_UI.pdf](http://osvita-verh.dp.ua/files/2015/Semenchenko_UI.pdf)

## РЕЗЮМЕ

**Вильхова Оксана, Бурсова Светлана, Карапузова Ирина.** Особенности воспитания детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики.

*В статье описан опыт украинских педагогов по организации работы с детьми дошкольного возраста средствами музейной педагогики. В статье раскрыта роль музейной педагогики в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Авторы акцентируют внимание на том, что сегодня в Украине значительная роль отводится созданию соответствующей развивающей среды, поиска новых форм и методов работы с детьми. В статье описаны основные принципы и задачи музейной педагогики как инновационной технологии, охарактеризованы особенности работы музейных работников и критерии их педагогического мастерства.*

**Ключевые слова:** музейная педагогика, дошкольники, музеи, воспитание, педагогическое мастерство.

## SUMMARY

**Vilhova Oksana, Bursova Svitlana, Karapuzova Iryna.** Peculiarities of preschool education by means of museum pedagogy.

*The article describes the experience of Ukrainian teachers in organizing work with preschool children through museum pedagogy. The purpose of the article is to reveal the role of museum pedagogy in the educational process of preschool education institution and to determine the main principles and tasks of museum pedagogy as an innovative technology, to characterize the peculiarities of the work of museum staff and the criteria of their pedagogical skills. It reveals the role of museum pedagogy in the educational process in the preschool education institution.*

*The authors note that Ukraine has an extensive system of museums, owing to which the younger generation has the opportunity to master the spiritual, historical and cultural heritage of the Ukrainian people, get acquainted with oral folk art, crafts, traditions, customs, etc. Museum pedagogy is one of the effective modern means of forming a socially active personality, stimulating his/her to creative and intellectual development. The authors emphasize that today in Ukraine a significant role is given to the creation of an appropriate developmental environment, the search for new forms and methods of working with preschool children.*

*Modern museums in Ukraine perform not only the traditional functions of preserving and promoting the history of science, but also function as innovative development centers in which the younger generation can better understand the role of science and its achievements in human development, to understand the problems facing man in modern digital times. In the conditions of preschool education institutions, it is practically impossible to create expositions that meet the requirements of museums, but preschool expositions can be presented as “mini-museums”. “Mini” stands for not only the age of visitors, but also the size of the museum and a specific topic. The use of museum pedagogy allows to develop mental processes in preschoolers; to form skills and desire to communicate in them; to awaken their creative activity; to satisfy the natural children’s curiosity; to enrich spiritual culture and develop aesthetic taste.*

**Key words:** museum pedagogy, preschoolers, museums, education, pedagogical skills.

**УДК 373.5.015.31:57.081.1**

**Надія Діра**

Національний університет біоресурсів

і природокористування України

ORCID ID 0000-0001-5523-7943

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/362-368

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИВОЇ ПРИРОДИ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розглядаються методичні підходи до виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. Розкривається сутність методології. Обґрунтовується, що виховання екологічної культури в учнів середнього шкільного віку та такого окремого його компонента, як ціннісне ставлення до живої природи, слід здійснювати, орієнтуючись на сучасні методологічні підходи, зокрема ноосферний, культурологічний, екопсихологічний, компетентнісний, ціннісний (аксіологічний) тощо. Зауважено, що рівень екологічної культури полягає в удосконаленні людських якостей. Указується, що педагогічна наука – основний інструментарій впливу на свідомість людини.*

**Ключові слова:** цінність, ціннісне ставлення, особистість, жива природа, аксіологічний (ціннісний) підхід, культурологічний підхід, екопсихологічний підхід, компетентнісний підхід, ноосферний підхід.

**Постановка проблеми** Протягом багатьох десятиріч (зокрема, за період існування СРСР) в Україні широко практикувалося хижацьке ставлення до довкілля. Забруднювалися річки, гинули озера, зникали

природні ландшафти, змінювався клімат. Але, водночас, людство завжди намагалося знайти шляхи та методи гармонізації стосунків «суспільство-природа». Як нам доводять історичні події, зокрема, негативний світовий досвід наслідків Чорнобильської катастрофи (1986), досягнути цього можна лише спільними зусиллями всього людства, в особливості, під час формування належної екологічної свідомості громадян.

З огляду на наукову значущість досліджень різних учених світу стає зрозумілим той факт, що проблематика формування ціннісного ставлення до природи – це невід’ємна складова екологічної культури особистості. Свідомість особистості формується протягом усього життя, особливим етапом розвитку якої є період навчання у школі. Саме зі шкільних лав на все життя в свідомості людини закріплюються такі цінності, як повага до природи, дбайливе до неї ставлення, раціональне використання природних ресурсів.

Означене вище дає підстави стверджувати, що екологічна освіта і виховання нині набувають системного характеру та займають пріоритетне місце в сучасній педагогіці.

Але, для вирішення поставлених сучасною екологічною освітою завдань необхідно впровадження та застосування нових, більш якісних методологічних підходів, підлаштованих під сучасну шкільну освіту та вимог і потреб самих учнів й одночасне корегування та позбавлення шкільної екологічної освіти застарілих методик та тих, що втратили свою дієвість і актуальність.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема формування методологічних засад виховання ціннісного ставлення до живої природи в науковому товаристві викликає значний інтерес. Зокрема, про це свідчать наукові роботи таких учених, як Р. Сопівник, С. Виговська, В. Гриньова, О. Васюк, І. Прокопенко, Л. Штефан, Г. Петрів та ін.

**Мета статті** – охарактеризувати актуальні методологічні підходи виховання екологічної культури в цілому та такого її компоненту, як виховання ціннісного ставлення до живої природи в учнів середнього шкільного віку.

**Методи дослідження.** У процесі дослідної роботи застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення праць науковців та досвіду вивчення ціннісного ставлення особистості до живої природи й методології його формування в учнів середнього шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуальну розробку виховання ціннісного ставлення до живої природи, на наш погляд, доцільніше здійснювати, орієнтуючись на сучасні методологічні прийоми, зокрема

ноосферний, культурологічний, екопсихологічний, компетентнісний, ціннісний (аксіологічний) тощо. Дані підходи дозволяють інтегрувати природничі та гуманітарні галузі наук у єдину спільну наукову траєкторію для цілісного усвідомлення картини світу та її сприйняття.

Культурологічний підхід у педагогічній науці лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтується на вивчення особистості в певних історико-культурних умовах життя, у тому числі й освіти. Основним предметом дослідження з точки зору культурологічного підходу є суб'єкт у системі ціннісного відношення до світу, до інших, до самого себе. Предметом дослідження є особистість, орієнтована на гуманістичні ідеали (С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай, 2016).

Сучасні роботи в галузі культурологічного підходу в освіті характеризуються різновекторністю акцентів. Так, ідеї культурно-історичної психології висвітлені в працях Л. Виготського, О. Лурія, О. Леонтьєва та ін.; концепція діалогу культур розкрита в наукових роботах М. Бахтіна, В. Біблера, І. Герлянда, В. Литовського та ін. Серед досліджень, що стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці В. Гури, А. Погодіної, І. Жалхарової, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями (О. Антонюк, 2011).

За словником, культурологічний підхід визначається як конкретна наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що відбувається в культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людським сенсом і слугують людині, котра вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей (С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай).

Формування ціннісного ставлення до природи на основі культурологічного підходу через традиції народної екології, використання засобів мистецтва, засобів календарно-обрядових свят розглянуто в роботах багатьох авторів, проте не досить широко (Молчанюк, 2018).

Більш вагомого значення в сучасній педагогіці має компетентнісний підхід – формування відповідних ознак як результат готовності вихованця продемонструвати певні компетентності.

Компетентнісний та культурологічний підходи багато в чому мають спільну траєкторію та значною мірою перетинаються один із одним. Такі



елементи культурологічної концепції, як досвід, знання, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності достатньо часто утотожнюються з компетентнісним підходом, який орієнтується, у свою чергу, саме на застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

В. Серіков обґрунтував компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти. На його думку, саме компетентний підхід може відобразити сутність освіти, зміст якої не просто зводиться до знанневого компонента, а орієнтується саме на набуття досвіду вирішення соціальних проблем та на вияв життєвих компетенцій.

В екологічній освіті компетентнісний підхід розглядається з позицій діяльнісного характеру. Тобто екологічну компетентність визначають як усвідомлену здатність та потенціал людини щодо здійснення екологічної діяльності та природоохоронної роботи.

Науково-педагогічні джерела свідчать про те, що ноосферний підхід в екологічному вихованні здебільшого орієнтується на ідеї В. Вернадського, а саме: «Людство узятє в цілому, – зазначав В. Вернадський, – стає потужною геологічною силою. І перед ним, перед його думкою і працею стає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого. Цей новий стан біосфери, до якого ми, не помічаючи цього, наближаємося, і є ноосфера» (Вернадський, 1974).

Теорія ноосфери В. Вернадського полягає в гармонійному розвитку життя на Землі, де кожна людина повинна у своїй повсякденній діяльності підкорюватися законам Всесвіту.

Загальний сенс ноосферних екопоглядів полягає в забезпеченні людством вмілого керівництва та ефективного природокористування. Учення про ноосферу це не тільки наукове знання, а і проблема цивілізації загалом, для нинішніх та прийдешніх поколінь. Загальна проблема вчення В. Вернадського пов'язана з процесами пізнання людиною законів існування природи та їх дотримання. Саме тому нові орієнтири педагогічної науки повинні базуватися на прагненні до виховання цілісного, здорового мислення вихованців та постачання інструментів для самостійного та вдалого визначення свого місця в системі «природа-суспільство».

Для більш якісного та результативного впровадження ноосферного методологічного прийому виховання, на нашу думку, його доцільно застосовувати в поєднанні з екопсихологічним підходом. Його сутність полягає у визнанні природи людини як біологічного, так і соціального змісту існування, що не тільки не протиставляються один одному, а й, навпаки, перебувають у тісній взаємозалежності між собою. Характерна

риса екопсихологічного підходу полягає в аналізі системи «людина-природа», де акцент зроблено на втручанні людини в навколишній світ, що полягає в її прагненні до змін власного внутрішнього світогляду.

Відповідно до цього методологічного підходу, під освітнім середовищем ми розуміємо систему педагогічних і психологічних умов та впливів, які створюють можливість як для розкриття ще несформованих інтересів та здібностей, так і для розвитку вже сформованих здібностей у особистості, згідно з притаманними кожному індивіду природними задатками й нормами вікової соціалізації (Молчанюк О. В., 2014).

Не менш значущим в екологічній освіті є ціннісний (аксіологічний) підхід. Даний методологічний підхід розкриває сутність понять «цінність» та такі категорії, як ціль, зміст, значення, потреба, мотивація тощо.

Аксіологічний підхід можна розглядати як єдність екологічних, духовних та валеологічних знань та цінностей. Сутність цього підходу полягає в екологічному вихованні та створенні педагогічних умов для усвідомлення цінностей живих об'єктів, готовності їх використання в життєдіяльності зі збереженням оптимальних умов природокористування. Даний підхід дає змогу кожному учаснику виховного процесу стати суб'єктом діяльності й налагоджує сприятливий психологічний клімат для повноцінної реалізації особистості в природоохоронній справі. Цінності в аксіологічному підході – це моральний, творчий, інтелектуальний потенціал особистості, яка здатна до саморегулювання, самокорекції та самоаналізу своєї діяльності. Це своєрідний сполучний ланцюг між теоретичним і практичним ставленням до світу й спрямовує не тільки на визнання та осмислення духовних цінностей, а і спонукає на їх створення.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Методологічні підходи виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку доцільніше здійснювати, орієнтуючись на сучасні методологічні прийоми, а саме ноосферний, культурологічний, екопсихологічний, компетентнісний, аксіологічний тощо. Оскільки педагогічні умови та характеристика даних методологічних підходів дозволяє застосовувати їх у сукупності, так і окремо в навчально-виховному процесі. Завдяки цьому зберігається парадигма цілісності та єдності наукових знань та їх практичного впровадження в повсякденному житті людини. На підставі аналізу даних підходів сформульовано твердження, що їх використання було би педагогічно доцільним та виправданим у виховному екологічному процесі учнів середнього шкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

- Антонюк, О. В. (2011). *Культурологічний словник*. К.: НМАУ (Antoniuk, O. V. (2011). *Culturological dictionary*. Kyiv: NMAU).
- Вернадський, В. І. (1974). *Жива речовина*. М.: Наука (Vernadskyi, V. I. (1974). *Living material*. Moscow).
- Машкіна, С. В., Усатенко, Т. П., Хомич, Л. О., Шахрай, Т. О. (2016). *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності* (Mashkina, S. V., Usatenko, T. P., Khomych, L. O., Shakhrai, T. O. (2016). *Theoretical principles of culturological approach in the preparation of teachers for educational activities*) Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/141487946.pdf>.
- Молчанюк, О. В. (2018). Методологічні підходи до дослідження проблеми виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів. *Теорія та методика навчання та виховання*, 44, 66-78 (Molchaniuk, O. V. (2018). Methodological approaches to the study of the problem of education of value attitude to the nature of future teachers. *Theory and methods of teaching and education*, 44, 66-78). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ttmniv\\_2018\\_44\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2018_44_8).

## РЕЗЮМЕ

**Дира Надежда.** Методологические подходы к воспитанию ценностного отношения к живой природе учащихся среднего школьного возраста.

*В статье рассматриваются методические подходы к воспитанию ценностного отношения к живой природе учеников среднего школьного возраста. Раскрывается сущность методологии. Обосновывается, что воспитание экологической культуры у учащихся среднего школьного возраста и такого его отдельного компонента, как ценностное отношение к живой природе, следует осуществлять, ориентируясь на современные методологические подходы, в частности ноосферный, культурологический, экопсихологический, компетентностный, ценностный (аксиологический). Отмечается, что уровень экологической культуры заключается в совершенствовании человеческих качеств. Указывается, что педагогическая наука – основной инструментарий воздействия на сознание человека.*

**Ключевые слова:** *ценность, ценностное отношение, личность, живая природа, аксиологический (ценностный) подход, культурологический подход, экопсихологический подход, компетентностный подход, ноосферный подход.*

## SUMMARY

**Dira Nadiia.** Methodological approaches of education of value attitude to living nature of secondary school age students.

*The article considers methodological approaches to the education of values to the living nature of middle school students. The essence of the methodology is revealed. It is substantiated that education of ecological culture in middle school students and such a component as a value attitude to wildlife should be carried out based on modern methodological approaches, in particular noosphere, culturological, eco-psychological, competence, value (axiological), etc. It is noted that the level of ecological culture means improving human qualities. It is indicated that pedagogical science is the main tool for influencing human consciousness.*

*The culturological approach in pedagogical science underlies humanistic pedagogy. It focuses on the study of personality in certain historical and cultural conditions of life, including education. The main subject of research from the point of view of the culturological approach is the subject in the system of values to the world, to others, to oneself. Competence and culturological approaches largely have a common trajectory and largely intersect with each*

*other. Such elements of the culturological concept as experience, knowledge, emotional and value attitude to reality are often identified with the competence approach, which focuses, in turn, on the application of acquired knowledge, skills and abilities in practice. For better and more effective implementation of the noosphere methodological approach to education, in our opinion, it is advisable to use it in combination with an eco-psychological approach. Its essence is to recognize the nature of man, both biological and social content of existence, which are closely interdependent. A characteristic feature of the eco-psychological approach is the analysis of the system "man-nature", where the emphasis is made on human intervention in the world, and desire to change one's own inner worldview.*

**Key words:** *value, values, personality, wildlife, axiological (value) approach, culturological approach, ecopsychological approach, competence approach, noosphere approach.*

**УДК 005.32:008]:37-057.177**

**Любов Пшенична**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORKID ID 0000-0002-2840-2189

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/368-382

## **УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

*У статті розкрито сутність управлінської культури менеджера освіти та її складових. Визначено, що управлінська діяльність керівника закладу освіти безпосередньо зумовлена специфікою його праці, а тому для повного розкриття її змісту виділено в ній культуру управлінського апарату, культуру самого процесу управління, культуру умов праці, культура управління і психологічний клімат закладу освіти, культуру управління як чинник соціального прогресу і культуру документації та розкрито ці поняття.*

*Доведено, що в сучасних умовах управлінська культура набуває нового статусу: вона перестає бути теоретичним поняттям, і переходить у статус реальної управлінської дії, яка забезпечується цими складниками, а ще – право управляти керівнику необхідно заслужити особистим прикладом спонукання підлеглих до досягнення цілей закладу освіти, високим професіоналізмом, високою мірою володінням всіма переліченими видами культури, чесною й самовідданою працею.*

**Ключові слова:** *керівник, менеджер, культура, професійна культура, управлінська культура, стилі керівництва, культура управлінського апарату, культура процесу управління, культура умов праці, культура документації.*

**Постановка проблеми.** Освіта – це основа прогресу людства, тому сьогодні немає потреби доводити, що майбутнє країни залежить від освіченості людей, їх компетентності, професіоналізму, виховання й відношення до себе і оточуючих, навчання впродовж усього життя, адже все наше життя – це школа і школа особиста.

Визначну роль у житті кожної людини відіграє керівник: лідер людяності, гідності та виховання, креативний, освічений, професійний,

компетентний, талановитий педагог, самодостатній, інноватор, зорієнтований на розвиток, який розуміє, як створити комфортний освітній простір у закладі, реалізовує успішні ідеї щодо покращення якості освіти, забезпечує умови для самореалізації учасників освітнього процесу, ставить високі вимоги до себе, а головне – відповідає цим вимогам.

Прогрес освіти рухається в напрямі пошуку нових ідей та технологій, використання можливостей сучасної теорії навчання і виховання. Сьогодні ми не маємо чітких механізмів, які б спрямовували управлінську діяльність керівника закладу освіти, але ми чітко знаємо, що для досягнення очікуваного результату сучасному закладу освіти потрібен керівник-менеджер, який є людиною ідеї, з власним баченням мети і завдань управлінської діяльності, спроможною реалізувати ці ідеї, збудувавши технологічно продуману освітню систему через високу управлінську культуру. Тож розкриємо сутність управлінської культури менеджера освіти через її складові.

**Аналіз актуальних досліджень.** У всі часи існування суспільних відносин людство вивчало й удосконалювало складові управління та їх вплив на розвиток суспільних відносин. Так, Платон у праці «Держава» розкрив теорію суспільства, у якій завдяки навчанню та мудрості «філософи-правителі» установили для населення правильну систему цінностей, а М. Вебер представляв управлінця кваліфікованим, професійно вишколеним багаторічною підготовкою спеціалістом із високою становою честю, що дає йому можливість оперативно відгукуватися на сигнали соціального довкілля. На думку А. Моля, найсуттєвішими виявами управлінської культури є глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення особи до спадщини, здатність до творчого сприйняття, розуміння та перетворення дійсності в будь-якій сфері діяльності й стосунків.

Проблеми управлінської та професійної культури керівника закладу освіти висвітлені в наукових дослідженнях П. Анохіна, А. Богданова, А. Бандурка, Б. Гаєвського, Г. Єльнікової, І. Зязюна, Л. Карамушки, Н. Карасьової, І. Смолікова, Т. Сорочан; модернізацію діяльності закладу освіти з позиції розвитку управлінської культури керівника відображені в роботах В. Афанасьєва, Л. Даниленко, Ю. Конаржевського, В. Крижко, В. Лугового, В. Маслова, Я. Немировського, Л. Товажнянського, Р. Торчевського, Є. Хрикова.

Аналіз наукових літературних джерел з проблем управлінської культури вказує на тенденції, які в цілому відображають дослідження науковцями управління загалом. Наше завдання акцентує увагу на тому, що управління є особливою соціальною функцією, яка виникає з потреби

самого суспільства, і виявляється, передусім, в організуючій управлінській діяльності, що здійснюється менеджером освіти шляхом планування, об'єднання, узгодження, регулювання, координації і контролю, мотивування, моніторингу, маркетингу та менеджменту.

**Метою статті** є визначення складових управлінської культури менеджера освіти та шляхи забезпечення високих освітніх можливостей для учасників освітнього процесу, створення атмосфери творчої співпраці на засадах високої управлінської компетентності та людиноцентризму.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів. Зокрема системно-функціональний та аналітичний аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел, обґрунтування й узагальнення, що уможливили повноту розкриття сутності управлінської діяльності менеджера освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж розкрити проблему управлінської культури менеджера освіти, визначимо саме поняття «управлінська культура менеджера» та схарактеризуємо його складові.

Поняття «культура» (від лат. Culture) – розроблення, виховання, розвиток, освіта, почитання – можна визначити як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історії та різноманітних форм діяльності.

Сьогодні існує більше 500 визначень культури і причина такого різноманіття трактувань полягає в тому, що культура виражає глибину і сутність людського буття, адже жодне діяння людини не можливе поза культурою, оскільки культура створена людиною і для людини. Так само, як невичерпна і багатогранна людська особистість, багаторівнева, багатоаспектна і культура.

В «Українському педагогічному словнику» подано таке визначення досліджуваного поняття: «Культура – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє існування (школи, виші, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» (Гончаренко, 1997, с.182).

Короткий енциклопедичний словник за редакцією М. Корінного та В. Шевченка подає визначення *культури* як «сукупності матеріальних і духовних надбань, комплексу характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірування» (*Короткий енциклопедичний словник з культури*).

У Великій енциклопедії з педагогіки визначення поняття «культура» тлумачиться як «сукупність категоріальних і духовних цінностей, створених і тих, що створюються людством у процесі суспільної історичної практики, і характеризують історично досягнутий ступінь у розвитку суспільства. У більш вузькому смислі прийнято говорити про матеріальну (техніка, виробничий досвід, матеріальні цінності, створені в процесі виробництва) і духовну культуру (виробництво, розподіл і споживання духовних цінностей в області науки, мистецтва і літератури, філософії, моралі, просвітництва тощо). Культура – явище історичне, яке розвивається залежно від зміни суспільно-економічних формацій. Незважаючи на залежність, духовна культура не змінюється автоматично за своєю матеріальною основою, а характеризується відносною самостійністю й наступністю в розвитку, взаєморозумінні культури різних народів тощо» (Рапацевич, 2005, с. 271).

У свою чергу Е. Шейн описує культуру як акумульований колективний досвід певної групи, що включає поведінковий, емоційний і когнітивний елементи психологічного функціонування її членів. Колективному досвіду повинна передувати колективна історія, яка, у свою чергу, передбачає відому стабільність складу групи. За умови такої стабільності й існування колективної історії людська потреба в економії, сталості і осмисленості призводить до формування з різних загальних елементів, які з часом і отримують назву «культури» (Шейн, 2002, с. 30).

Щодо сутності поняття «культура», то вона розглядалася Г. Захарчиним як спосіб і наслідок людської діяльності, що відтворює особисте й суспільне буття в усіх його проявах. Він вважав, що культура проявляє себе насамперед у всьому, що гарантує життєдіяльність людини. Це особливо важливо в умовах, коли суспільний характер діяльності людини став проявлятися в універсальних формах. Тобто, культуру можна віднести до найуніверсальніших характеристик світу людини і відношення людини до світу (Захарчин, 2000, с. 9).

Культура – це не просто одна зі специфічних сфер життя суспільства. Вона являє собою людський спосіб буття, що визначає увесь спектр практичної та духовної діяльності людства, його ставлення до навколишнього

світу й визначення свого місця та ролі в ньому. Зрозуміти сутність культури можна лише через призму продуктивної діяльності людини, суспільства, всього людства: створюючи матеріальні потреби свого існування, людина, спочатку й не усвідомлюючи цього, а потім цілком свідомо, розкривала свій духовний світ, тобто здібності та вміння, знання та світогляд, соціальні почуття й національний характер тощо (Коряковцева, 2008, с. 58-59).

Незважаючи на притаманний культурі «традиціоналізм», вона постійно змінювала власні риси в історичному аспекті. М. Коган наголошував, що народ, нація стверджує себе не лише тим, що відтворює традиційні для неї настанови та складові буття, форми культури, а не менш важливою є історико-проективна форма національного самоствердження, завдяки якій відбувається перетворення національного буття і народ стає тим, чим він історично бажає бути (Каган, 1996, с. 117).

Поняття культури характеризує також особливості свідомості, поведінки, діяльності людей у конкретних сферах життя суспільства, а саме культуру управління, праці, спілкування, побуту, політичну культуру тощо. Сутність культури полягає і в духовному її змісті, у гуманістичних цінностях, у прагненні до прекрасного, до самовдосконалення; це досягнення в мові, релігії, моралі, філософії, науці, мистецтві, системі освіти та виховання – у сукупності всіх видів людської діяльності, що сприяє розвитку і вихованню людської душі.

На нашу думку, найважливішою функцією культури є передача соціального досвіду, адже саме вона виступає єдиним механізмом передачі соціального досвіду від покоління до покоління, від епохи до епохи і, крім неї, суспільство не має інших способів передачі знань життя, заснованих на пережитому, випробуваному, нагромадженому попередниками, і тому культуру по праву вважають соціальною пам'яттю людства.

У педагогічній літературі поняття культура здебільшого вживається в антропологічному плані, як знання, цінності, звичаї, ритуали, символи, мова, тобто те, що характеризує спосіб життя людини, позначає її існуючу реальність, особливості поведінки фахівця, майстерність спілкування, стиль управління лідера, професіоналізм.

Феномен професійної культури ще більш складний і багатогранний, адже він поєднує поняття професійності і культури, і до цього часу науковці так і не надали його однозначного визначення та відображення в рекомендаціях педагогічної теорії відносно найраціональнішого вибору шляхів, методів, засобів і технологій ефективного формування професійної культури управлінця.



Суспільство ставить все нові й більш складні вимоги до професійної культури керівника, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих управлінських функцій, але й гармонійно розвинену, соціально активну особистість із конкретно визначеним духовно-творчим потенціалом, а тому професійна культура менеджера освіти завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен.

У самому терміні «професійна культура» закладено, що культура розглядається як специфічна якість діяльності управлінця, розкрито предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства, а професійна культура управлінця – як високий рівень професіоналізму керівника, спосіб творчої його самореалізації в професійній діяльності, як процес засвоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних цінностей, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини.

У дослідженнях С. Дружилова поняття «професійна культура» розглядається і як специфіка професійного співтовариства, і як культура представника певної професії, де перша включає способи організації і розвитку професійної діяльності, представлені в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі професійних цінностей, професійних норм і переконань, професійних традицій, що обумовлюють ставлення фахівців до предметів і об'єктів їх діяльності, а друга – як результат засвоєння особою основних елементів професійної культури, як результат професійної соціалізації і професійної ідентифікації особистості» (Дружилов, 2000, с. 5).

Ми поділяємо думку Н. Мазур, що професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для участі в професійній управлінській діяльності, включає в себе весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практично-дієві компоненти її свідомості. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й обумовлює світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійна культура як учителя, викладача, керівника освіти є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії, є інтеграційною якістю особистості професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної та управлінської діяльності, складним особистісним новоутворенням, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, управління

людськими ресурсами, спрямованих на професійне самовдосконалення та самореалізацію (*Короткий енциклопедичний словник з культури*, с. 14).

Це твердження підтримують дослідники Н. Нікітіна, В. Сластьонін, С. Смирнов, уточнюючи, що професійна культура тісно пов'язана з процесом самовдосконалення, який необхідно розглядати як діяльність людини, спрямовану на формування нових і посилення наявних позитивних якостей і властивостей, умінь і навичок, а також на корегування своїх недоліків (Сластенин, 2004, с. 74).

Українська дослідниця проблем формування професійної культури С. Ісаєнко шляхом узагальнення праць науковців щодо визначення поняття професійної культури стверджує, що «професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності та спілкування» (Ісаєнко, 2009, с. 28).

Аналізуючи дослідження провідних науковців у даній галузі, урахувавши власний досвід, можна зробити висновок, що професійна культура управлінця споріднена з інтелігентністю, талантом, лідерськими та іншими особистісними якостями і менш залежна від освіти та фаху керівника, його походження чи соціального статусу.

Початок XXI століття від системи управління закладами освіти вимагає працювати в нових економічних і соціокультурних умовах, а це значить, що вирішення стратегічних освітніх завдань залежить від якісного управління, що здійснюється в закладах освіти, компетентності і здібностей їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління. Тому сьогодні керівникам закладів освіти необхідно постійно підвищувати свій рівень управлінської культури, створювати управлінський механізм, який використовував би новий стиль роботи, за допомогою якого можливо високоефективно досягати поставлених цілей, який є одним із найважливіших завдань науки управління. На нашу думку, управлінська культура є викликом сьогодення, адже будь-які досягнення керівника впливають на розвиток його культури і, навпаки, відсутність загальної культури відображається на рівні його професійної діяльності, у тому числі й управлінської.

Дефініція «управлінська культура» є ключовою в дослідженнях І. Бойка, Т. Бойдел, О. Віханського, Г. Єльнікової, В. Крамчаніна, А. Наумова, О. Яркого та ін. С. Королук стверджує, що управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової,

адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, що реалізуються під час управління (Королук, 2003, с. 88).

У свою чергу О. Ярковой розглядає управлінську культуру як творчу самореалізацію етично-моральних переконань та ідеалів адекватно до правових норм управлінської діяльності (Ярковой, 2002, с. 8).

Не можна не погодитися з В. Ягуповим, який визначає, що управлінська культура являє собою складне системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольо-оцінювального і суб'єктного складових та розкриває зміст управлінської культури в таких основних характеристиках:

- стилі управлінської діяльності керівника та інших суб'єктів управлінської діяльності в організації;
- цілях, цінностях і традиціях в управлінській діяльності суб'єктів управління;
- раціональній організації управлінської діяльності всіх суб'єктів управління в організації;
- чіткості, узгодженості, послідовності та дотриманні службових і морально-етичних норм міжсуб'єктної взаємодії;
- організаційній культурі в установі (закладі);
- автоматизації та інформатизації процесу управління в організації;
- особистій поведінці, почутті міри, психологічному такті й відповідальності членів колективу організації;
- методиці проведення різноманітних нарад та їх управлінській ефективності;
- загальному позитивному морально-психологічному кліматі в організації та управлінських структурах (Ягупов та ін., 2013, с. 299).

Управлінська діяльність керівника закладу освіти безпосередньо зумовлена специфікою його праці, тому виділимо в ній культуру управлінського апарату, культуру самого процесу управління, культуру умов праці, культуру управління і психологічний клімат закладу, культуру управління як чинник соціального прогресу і культуру документації.

Кожен працівник мріє про ідеальних керівників, які забезпечать йому безконфліктне спілкування з ними, що буде можливе за умов високої загальнолюдської і професійної культури, наявності у керівного апарату ділових якостей, необхідних для ефективного виконання своїх службових

обов'язків, як у реалізації своїх управлінських функцій, так і в повсякденному спілкуванні. Керівний апарат закладу освіти зобов'язаний добре знати теоретичні основи управління; постійно поповнювати свої знання з різних сфер діяльності; чітко знати свою мету, зміст, організацію, складові своєї роботи, порядок і методи її виконання; оволодівати новими методами і прийомами роботи з колективом; дотримуватися морально-етичних норм праці; демонструвати навички в організації роботи й виконанні її окремих сегментів; мати широкий світогляд, громадянську позицію, бути людьми високої духовності, уміти володіти собою і розуміти особливості працюючих поряд людей.

Культура управлінського апарату передбачає уважне, зацікавлене ставлення до потреб співробітників, забезпечує атмосферу доброзичливості, поваги до людини, яка повинна панувати в кожному апараті управління. Найбільш повна і концентрована оцінка культури управлінського апарату може бути здійснена, виходячи зі стилю роботи керівника – звичної манери поведінки керівника щодо підлеглих з метою впливу на них і спонукання їх до досягнення цілей закладу освіти. Під стилями керівництва розуміємо індивідуально-типові особливості цілісної, стійкої системи способів, методів, прийомів впливу керівника на колектив із метою ефективного та якісного виконання управлінських функцій.

У сучасній практиці переходу до ринкової економіки в закладах освіти домінують демократичний (колегіальний) та авторитарний (одноосібний) стилі керівництва, але в чистому вигляді вони існувати не можуть, тому в діях керівників неоднаковою мірою є компоненти різних стилів і це обумовлено наявністю в кожному стилі характерних рис, дольові функції яких змінюються в залежності від ситуації. Вибір стилю керівника також залежить від підготовленості, рівня професійності та поведінки підлеглих. Базуючись на певних якостях особистості менеджера освіти, стиль керівництва визначає рівень його професіоналізму, забезпечує регуляцію поведінки і мотивації та діє як функціонально-рольовий механізм мистецтва управлінської діяльності.

Не менш важливими шляхами забезпечення культури працівників управлінського апарату є глибоке оволодіння наукою управління, систематичне підвищення ними кваліфікації та загальної культури, аналіз і практичне узагальнення результатів своєї діяльності, розвиток позитивних якостей, особистий приклад керівництва, який виступає взірцем поведінки і взаємовідносин між членами колективу, спонукає працівників до

постійного особистісного і професійного розвитку, до збагачення свого духовного світу й рівня своєї загальної і професійної культури.

Характерним показником управлінської культури менеджера освіти є рівень культури процесу управління. Його чітке дотримання означає, що в закладі використовуються прогресивні методи, які забезпечують можливість створювати раціональну організацію управлінської праці, раціональний поділ, кооперацію й регламентацію управлінської праці, нормування складу, чисельності працівників, правильну розстановку і використання кадрів, застосування прогресивних методів та засобів праці.

Показником рівня культури процесу управління є чітке визначення обсягів і складу робіт із управління. Організуючи цей процес, перш за все, треба мати чітке уявлення про техніку управління – від простих пристроїв до найскладніших систем, її склад, можливості, сфери і напрями раціонального використання. Наявність цих пристроїв та знань, а також правильне їх застосування відображають рівень культури процесів управління в закладі освіти, а одним із суттєвих елементів, які впливають на управлінський процес, є комплексна його автоматизація.

Необхідними чинниками рівня високої управлінської культури виступають ефективно налагоджена система прийому відвідувачів, розмови по телефону, проведення нарад, зборів, засідань, які відбуваються за чітко встановленими в закладі освіти правилами, коли за короткий період часу вирішуються складні завдання.

Сучасна стратегія розвитку освіти України ставить перед керівником завдання щодо забезпечення культури праці, яка характеризується станом продуктивних сил даного колективу, трудових навичок його працівників; системою моральних орієнтирів і зовнішніх економічних, соціальних, технічних, організаційних, психофізіологічних, екологічних, естетичних і суспільно-політичних умов, які під час трудової діяльності забезпечують задоволення потреб як в економічному, так і в соціальному добробуті працівника; умовами безпеки життєдіяльності та безпечними і здоровими умовами праці, які повинні стати рушійною силою у здійсненні заходів зі збереження здоров'я учасників освітнього процесу, підвищенні продуктивності праці, якості надання освітніх послуг, забезпечуючи тим самим конкурентоспроможність закладу освіти на ринку праці.

До пріоритетних завдань керівника закладу освіти належить формування особистості з високою культурою праці. Це пояснюється тим, що на сучасному етапі в Україні дуже гостро постала проблема культури людини, невід'ємною складовою якої є культура праці. Підвищення її рівня є

показником ступеня реалізації потенційних можливостей особистості і дає змогу досягти у трудовій діяльності більш високих результатів, задоволення від яких стимулює людину до самореалізації, самовдосконалення, творчості.

Не менш важливе значення в управлінській діяльності менеджера освіти займає атестація робочих місць за умовами праці, яка відіграє основну роль у встановленні об'єктивних показників умов праці на робочому місці працівника. За результатами атестації встановлюють пільги і компенсації за роботу зі шкідливими та важкими умовами праці, а також вживають заходів, щоб поліпшити умови праці.

У свою чергу, ставлення до праці співробітників, їх трудова дисципліна є одним із головних критеріїв оцінки особистості, а обов'язок – сумлінне, свідоме та творче ставлення до виконуваної роботи, забезпечення її високої якості, раціональне використання робочого часу, прагнення до співробітництва та поваги – основні елементи в системі моральних норм і цінностей. І, як наслідок, необхідними чинниками формування високої культури праці виступають ефективна система матеріального і морального стимулювання працівників, які є закономірним результатом позитивної оцінки дій працівника та результатів його праці. Воно реалізується шляхом публічного визнання заслуг працівника, так як почесне виділення із середовища колег по роботі вже саме по собі дисциплінує, примушує посилити вимогливість до себе, по-новому оцінювати ситуацію та шукати шляхи до покращення своєї роботи, а моральний вплив здійснює на працівника і факт матеріального стимулювання за відмінну роботу, коли працівник за високі показники в роботі отримує відповідну матеріальну винагороду.

Поєднання матеріальних і моральних стимулів та правильне співвідношення форм матеріального й морального заохочення є необхідною умовою їх ефективності для формування у працівників закладу освіти правильного ставлення до праці. Вибір кандидатів на просування в усіх видах заохочень здійснюється на основі всебічного врахування всіх особистих та ділових якостей працівника, одним із яких є його добросовісне ставлення до праці.

Сумлінне виконання працівниками своїх трудових обов'язків, дотримання ними трудової дисципліни тощо, є вимогами законодавства про працю, а їх недотримання можна кваліфікувати як порушення законодавства про працю. Діяльність керівника закладу освіти повинна бути спрямована на створення в колективі обстановки нетерпимості до порушень трудової дисципліни, суворої товариської вимогливості до працівників, які несумлінно

виконують трудові обов'язки, а до окремих несумлінних працівників повинна існувати система заходів дисциплінарного і громадського впливу, тобто деякі види дисциплінарних стягнень.

За порушення встановлених законодавством правил на кожне порушення знайдеться й відповідальність, винні особи можуть бути притягнені до дисциплінарної, адміністративної і навіть кримінальної відповідальності.

Невід'ємною частиною культури праці керівника є естетична культура, адже тільки тоді керівник зможе по-справжньому оцінити роль художніх основ у діяльності свого колективу, включаючи оформлення робочих місць із урахуванням вимог дизайну, інтер'єру, освітлення, кольору і навіть музичного супроводу, значною мірою підвищують продуктивність праці, зберігають працездатність і здоров'я працівників.

Нові умови господарювання докорінно змінили ставлення до культури праці менеджера, її специфіка полягає в тому, що в основі культури праці лежать певні норми, які мають суворо дотримуватися менеджером:

- юридичні норми управлінської праці, які відображені в державно-правових нормативних актах. Культура менеджера в цьому сенсі полягає в знанні та виконанні юридичних норм;

- моральні норми – регулюють поведінку менеджера в області моральності та моралі;

- організаційні норми – устанавлюють структуру організації, склад і порядок діяльності функціональних підрозділів та їх керівників; правила внутрішнього розпорядку та інші норми організаційного плану, прийняті в організації;

- економічні норми – регулюють економічну діяльність організації.

Їх дотримання керівником забезпечить високий рівень розвитку управлінської діяльності, який віддзеркалює його якісні, професійні риси та особливості.

Управління закладом освіти – постійно функціонуючий, динамічний процес, а тому жодна з його функцій не може здійснюватися без інформації, основним носієм якої є документ. Документальна інформація охоплює всі сторони внутрішньої і зовнішньої діяльності закладу освіти, а культура її ведення залежить від правильного оформлення і кругообігу всіх вхідних і вихідних документів, форм та методів її обліку, опрацювання, зберігання та використання. З документації починаються й завершуються практично всі операції і процедури процесу управління, а висока культура роботи з документами є запорукою якості виконавської дисципліни як керівника, так і підлеглих.

Ефективність та якість управлінської праці менеджера освіти значною мірою залежить від оформлення документів, організації їх руху і зберігання, зручності користування, надійності й довговічності. Забезпечення високого рівня культури документації приводить до значної економії засобів, оскільки використання інформації, яка міститься в документах, супроводжується виконанням значного обсягу операцій і робіт, кількість яких зростає за відсутності належної культури роботи з документами, а також економії робочого часу – одного з найважливіших факторів наукової організації праці.

Завдання, цілі, методи та характер управлінської діяльності сучасного менеджера освіти постійно змінюються, адже ці процеси тісно пов'язані з розвитком суспільства, тому керівник повинен бути одночасно і керівником, і учнем; працювати на рівень ефективності діяльності закладу; створення позитивного іміджу закладу, завдяки якому забезпечуються високі освітні можливості для учасників навчально-виховного процесу, атмосфера творчої співпраці на засадах високої управлінської компетентності та людиноцентризму.

**Висновки.** У сучасних умовах управлінська культура набуває нового статусу: вона перестає бути теоретичним поняттям, і переходить у статус реальної управлінської дії, яка забезпечується такими складниками: культура управлінського апарату, культура процесу управління, культуру умов праці, культура управління і психологічний клімат закладу, культура управління як чинник соціального прогресу і культура документації, а право управляти – менеджеру освіти необхідно заслужити особистим прикладом спонукання підлеглих до досягнення цілей закладу освіти, високим професіоналізмом, високою мірою володінням усіма переліченими видами культури, чесною і самовідданою працею. А для цього треба навчитися поважати людей, бути чесним та порядним, щирим і скромним, принциповим і відповідальним, чуйним і доброзичливим, тактовним та ввічливим до них, уміти слухати й чути, завжди відчувати пульс життя колективу закладу освіти.

Перспективу подальшого вивчення проблеми ми пов'язуємо з розкриттям якостей керівника-лідера як найважливіших факторів, що визначають його життєві і ділові успіхи.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid).
- Дружилов, С. А. (2000). *Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста*. Новокузнецк: ИПК (Druzhyllov, S. A. (2000). *Psychological problems of formation of professionalism and professional culture of the specialist*. Novokuznetsk: IPK).



- Ісаєнко, С. А. (2009). *Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Isaienko, S. A. (2009). *Formation of professional culture in students of engineering and technical specialties by means of a foreign language* (PhD thesis). Kyiv).
- Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. СПб.: ТООТК «Петрополис» (Kagan, M. S. (1996). *Philosophy of culture*. SPb.: Petropolis LLP).
- Захарчин, Г. М. (2011). *Корпоративна культура*. Львів: Новий світ-2000 (Zakharchyn, H. M. (2011). *Corporate culture*. Lviv: New World-2000).
- Королюк, С. В. (2003). Управлінська культура керівника школи. *Постметодика*, 5-6, 85-88 (Koroliuk, S. V. (2003). Management culture of the school principal. *Postmethodology*, 5-6, 85-88).
- Короткий енциклопедичний словник з культури* (2012). К.: Україна. ISBN 966-524-105-2 (*Short encyclopedic dictionary of culture* (2012). K.: Ukraine. ISBN 966-524-105-2).
- Коряковцева, Н. А. (2009). Інформаційна культура – культура нового типу. *Мир бібліографії*, Вип. 1, 58-67 (Koriakovtseva, N. A. (2009). Information culture is a new type of culture. *World of Bibliography*, Issue 1, 58-67).
- Мазур, Н. (2007). Зміст професійної культури викладача вищої школи. *Рідна школа*, 4, 12-14 (Mazur, N. (2007). The content of the professional culture of a high school teacher. *Native School*, 4, 12-14).
- Сластенин, В. А. (ред.) (2004). *Педагогика профессионального образования*. М.: Издательский центр «Академия» (Slastenin, V. A. (ed.) (2004). *Pedagogy of professional education*. M.: Publishing Center "Academy").
- Рапацевич, Е. С. (сост.) (2005). *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Мн.: Современ. слово (Rapatsevych, E. S. (ed.) (2005). *Pedagogy: A large modern encyclopedia*. Mn.: Modern word).
- Шейн, Э. (2002). *Организационная культура и лидерство*. СПб.: Питер (Shein, E. (2002). *Organizational culture and leadership*. SPb.: Peter).
- Ягупов, В. В., Свистун, В. І., Кришталь, М. А., Король, В. М. (2013). Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки*, 4 (96), 291-301 (Yagupov, V. V., Svistun, V. I., Kryshthal, M. A., Korol, V. M. (2013). Management culture and competence of managers as a systemic psychological and pedagogical problem. *Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Pedagogical and Psychological Sciences*, 4 (96), 291-301).
- Ярковой, О. М. (2002). *Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Харків (Yarkova, O. M. (2002). *Pedagogical principles of development of managerial culture of civil servants in the conditions of postgraduate education* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

## РЕЗЮМЕ

**Пшеничная Любовь.** Управленческая культура менеджера образования.

*В статье раскрыта сущность управленческой культуры менеджера образования и её составляющих. Определено, что управленческая деятельность руководителя образовательного учреждения соответствует специфике его труда, поэтому для полноты раскрытия её содержания выделено в ней такие элементы: культура управленческого аппарата, культура процесса управления, культура условий труда, влияние культуры управления на психологический климат в*

*коллективе, культура управления и социальный прогресс, культура ведения документации, а также раскрыто содержание этих понятий.*

*Доказано, что в современных условиях управленческая культура имеет новый статус: она из теоретического определения переходит в статус реального управленческого действия, которое обеспечивается этими составляющими, а также то, что право управления руководителю нужно заслужить личным примером для подчинённых в достижении целей образования, профессионализмом, высокой степенью владения всеми видами культуры, честным и самоотверженным трудом.*

**Ключевые слова:** *руководитель, менеджер, культура, профессиональная культура, управленческая культура, стили управления, культура управленческого аппарата, культура процесса управления, культура условий труда, культура ведения документации.*

## SUMMARY

**Pshenychna Liubov.** Educational manager's managerial culture.

*Education is the basis of human progress, so today there is no need to prove that the future of the country depends on the education of its people, their competence, professionalism, education and attitude to themselves and others, lifelong learning, because our whole life is a school and a personal school.*

*Every employee dreams of an ideal manager who will provide him with conflict-free communication with them, which will be possible in a high universal and professional culture, the manager has the business qualities necessary to effectively perform their duties, both in the implementation of their management functions and in everyday communication.*

*The essence of the education manager's managerial culture and its components are revealed in the article. It is determined that the managerial activity of the manager of the education institution is directly conditioned by his work specifics, and therefore for full disclosure of its content of the administrative apparatus culture, the management process culture, culture of working conditions, management culture and psychological climate of the institution and the culture of documentation – these concepts are revealed.*

*A set of complementary theoretical methods was used to achieve the goal. In particular, system-functional and analytical analysis of domestic and foreign sources, substantiation and generalizations that allowed the full disclosure of the essence of management activities of the educational manager.*

*It is proved that in modern conditions management culture acquires a new status: it ceases to be a theoretical concept, and becomes a real management action, which is provided by these components, and – the right to manage and deserve a personal example of motivating subordinates achieving educational goals, high professionalism, a high mastery degree of all these culture types, honest and dedicated work.*

**Key words:** *manager, culture, professional culture, managerial culture, leadership styles, culture of managerial apparatus, culture of management process, culture of working conditions, culture of documentation.*

УДК 373.3:37.015.311

Маріанна Скоромна

Південноукраїнського національного  
педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0003-1824-4110

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/383-391

## РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*У даній статті викладено основний зміст науково-педагогічного дослідження, пов'язаного з вивченням проблеми взаємозв'язку особистісних якостей учителя та процесу формування особистості його учнів.*

*Актуальність дослідження визначається важливістю такого аспекту педагогічної взаємодії як вплив особистості вчителя молодших класів на формування особистісних якостей дітей молодшого шкільного віку, на формування соціально прийнятних навичок, набутих дітьми під керівництвом педагога. Ураховуючи особливі відносини педагогів із дітьми молодшого шкільного віку, а саме наслідування поведінки дорослих, бажання демонструвати схвалювані педагогом вчинки, ми звертаємо увагу на особистісні особливості педагогів, їх психологічне здоров'я.*

*У нашій статті ми намагаємося довести, що особистість педагога має вплив на формування особистості дитини, який можна спостерігати в якостях особистості учнів, які найбільш часто будуть зустрічатися в даному класі і відповідатимуть основним рисам особистості вчителя даного класу.*

*Ми вважаємо, що враховуючи велику кількість часу, яку діти проводять зі своїм учителем у період активного формування їх особистості, основним об'єктом для наслідування поведінки та характеру спілкування є саме вчитель.*

**Ключові слова:** *учитель початкових класів, учень молодших класів, емоційний стан, емоційний клімат.*

**Постановка проблеми.** На наш погляд, вивчення аспекту спілкування вчителів та дітей є особливо важливим, оскільки з огляду на особливі стосунки між учителями та дітьми молодшого шкільного віку, які взаємодіють із дорослими, засвоюють поведінку, спілкування шляхом наслідування, що передає характер і особливості поведінки дорослих, а саме імітуючи поведінку дорослих, прагнення продемонструвати дії, схвалені вчителем, ми звертаємо увагу на особистісні особливості вчителів та їх психічне здоров'я.

У дитинстві закладається основа моральних принципів, формуються соціально-психологічні характеристики особистості, тому для нас особливо важливо вивчати особистість педагога як засіб соціально-психологічного впливу на формування ціннісних особистісних якості дитини.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему педагогічного спілкування вивчали Б. Г. Ананьєв, А. Л. Бодальов, Я. Л. Коломинский, М. І. Лісіна,

А. А. Леонтьєв, Т. А. Рєпіна та інші видатні вітчизняні психологи. Не дивлячись на те, що цю тему досліджувала велика кількість вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів, вона все одно звертає на себе велику увагу, оскільки процес розуміння і усвідомлення важливого аспекту педагогічної взаємодії: особистості вчителя молодших класів, яка має великий вплив на формування особистісних якостей дітей молодшого шкільного віку, на формування соціально прийнятних навичок, набутих дітьми під керівництвом педагога, завжди була, є і буде актуальною.

Значущість дослідження полягає в тому, що ми дослідили взаємозв'язок між рівнем розвитку особистості вчителя та формуванням рівня особистісних якостей у дитини молодшого шкільного віку. Отримані результати дають змогу розширити уявлення про специфіку процесу спілкування між викладачем та молодшим школярем. Провели більш комплексне соціально-психологічне дослідження особистості вчителів, розширивши теоретичне розуміння специфіки професії вчителя початкової школи.

**Мета і завдання дослідження.** Вивчити взаємозв'язок між особистісними якостями вчителя та ступенем сформованості особистісних якостей у дітей в класі. Ми намагаємось довести, що особистість учителя має значний вплив на формування особистості дитини.

Ми вважаємо, що враховуючи чудовий час, проведений дітьми зі своїм учителем під час активного формування їх особистості, учитель є головним прикладом для наслідування поведінки та способів спілкування.

Завдання нашого дослідження полягає в поглибленому аналізі наукової літератури, що розширює теоретичне розуміння особливостей професії; доведення важливості ролі особистості вчителя у формуванні особистості учня початкових класів.

**Методи дослідження.** Під час дослідження було використано три види тестових завдань, розроблених відомими вітчизняними й зарубіжними педагогами та психологами.

Першим був проведений тест за опитувальником К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів». Наступний – діагностика стилю педагогічного спілкування – методика, розроблена І. В. Нікішиною. І останній – уміння організувати свою роботу – тестовий примірник, розроблений Н. Д. Левітовою.

**Виклад основного матеріалу.** Структура особистості вчителя включає такі характеристики, як орієнтація та мотивація (соціальна, когнітивна, професійна – те, що тримає вчителя в цій професії). Особистість визначають

і педагогічні здібності, що забезпечують успішне виконання роботи (*Нові технології навчання*, 2005).

Останнім часом розмежовують дві широкі групи педагогічних навичок: перцептивні, тобто антропологічні, пов'язані з розумінням іншої людини, та управлінські, які лежать в основі впливу на людину. На особисті прояви вчителя впливає його характер, темперамент, психічні стани, у тому числі й тимчасові. До узагальнених характеристик належить індивідуальний стиль педагогічної взаємодії вчителя з учнем, під яким розуміють стійке поєднання завдань, засобів та методів діяльності та спілкування вчителя, що визначається його психофізіологічними особливостями та попереднім досвідом (Чудновский, 1981).

Важливим моментом професійно-педагогічної підготовки є особисті якості вчителя, які привернули увагу П. Ф. Каптерева. Дослідники відзначають такі якості, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, контактність. Особливо важливими є такі характеристики вчителя, як готовність розуміти психічні стани учнів та емпатія, а також необхідність соціальної взаємодії. Велике значення дослідники надають «педагогічному тактові», у прояві якого виражається загальна культура вчителя та високий професіоналізм його педагогічної діяльності й спрямованості. Учитель, як організатор навчальної діяльності студента, повинен мати такі професійні якості:

- а) високий рівень професіоналізму;
- б) об'єктивність оцінювання результатів навчання;
- в) володіння педагогічними вміннями, що дозволяють організувати навчальний процес (Чудновский, 1981).

Н. В. Кузьміною, А. І. Щербаковим та іншими дослідниками були визначені основні функції вчителя: конструктивну, організаторську, комунікативну, гностичну).

Педагогічні навички відіграють важливу роль у становленні особистості вчителів:

1. Дидактичні навички – здатність передавати навчальний матеріал учням, робити його доступним для дітей, передавати їм матеріал чітко і зрозуміло, викликати інтерес до предмета та підтримувати активну самостійну діяльність учнів. Учитель зі сформованими дидактичними навичками здатний правильно реконструювати робочий матеріал у разі потреби, адаптувати його, важке робити легким, складне – простим (*Нові технології навчання*, 2005).

2. Академічні навички – здатність працювати у відповідній галузі науки. Викладач знає предмет не тільки в межах курсу, але ширше та глибше, вільно володіє матеріалом, виявляє до нього інтерес та веде дослідницьку роботу.

3. Перцептивні навички – здатність проникати у внутрішній світ навчання, психологічне спостереження в поєднанні з тонкощами розуміння особистості учня та його тимчасових психічних станів. Учитель повинен за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами вловити найменші зміни у внутрішньому стані учня.

4. Мовні навички – здатність чітко висловлювати свої думки та почуття за допомогою мови, міміки та пантоміми.

5. Організаційні навички – це, з одного боку, здатність організовувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих завдань, а з іншого – правильно організовувати власну роботу.

6. Навички спілкування – уміння спілкуватися з дітьми, уміння знаходити правильний підхід для учнів, уміння розвивати адекватні стосунки з ними з виховної точки зору, наявність виховного такту.

7. Педагогічна уява (або прогностичні здібності) – це особлива здатність, яка виражається в прогнозуванні наслідків дій учнів, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, у здатності прогнозувати розвиток певних здібностей.

8. Уміння розподіляти увагу одночасно між кількома видами діяльності має особливе значення для роботи вчителя. Досвідчений викладач ретельно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, розвитком його думки (або думки учня), водночас тримає в полі уваги всіх учнів, чутливих до ознак втоми, неухважності, непорозуміння. Учитель має звертати увагу на всі випадки порушення дисципліни та стежити за власною поведінкою (позою, мімікою та ходом) (Бех, 2005).

Статистика свідчить, що понад 90 % першокласників ходять до школи з великою радістю, але в третьому класі кожен десятий учень ходить до школи без задоволення, оскільки там у нього «не найкращі» стосунки з однолітками. Організуючи співпрацю, дружні стосунки між дітьми та окремими групами, можна сформувати згуртований колектив. Відносини дітей у класі формуються переважно за допомогою вчителя. Учитель завжди виділяє окремих учнів у класі як зразок для інших у навчанні та поведінці, при цьому звертаючи увагу на недоліки в поведінці інших учнів. Як правило, більшість дітей початкової школи відтворюють у своєму ставленні до них ставлення вчителя, який ще недостатньо обізнаний із

критеріями оцінки певних учнів. Активність та самопочуття дитини залежить від стилю взаємин учня та вчителя.

Згуртованість у класі починає формуватися з перших шкільних днів. Дослідження показують, що майже всі діти в цей час використовують певне уявлення про ідеал. Цей ідеал є більш ніж розмитим, але він також відіграє важливу роль у механізмі учнів до навчання. Однак, через деякий час ставлення деяких дітей до школи змінюється.

Щодо вчителів, які не можуть налагодити нормальні стосунки зі своїми дітьми, деякі учні класу починають виявляти байдужість до школи через три-чотири місяці, у дітей зникає бажання навчатися. Основною причиною цих негативних явищ є недосконалість організації вчителів навчально-виховного процесу.

У положенні про середню загальноосвітню школу України зазначено, що повсякденне адміністрування виховної роботи в класі здійснює класний керівник. Він відповідає за вирішення таких завдань: навчання учнів культурі поведінки, формування в них високих моральних якостей; забезпечення узгодженості освітніх потреб між сім'єю та школою; проведення заходів щодо зміцнення здоров'я учнів; організація суспільно корисної роботи учнів, ведення класної документації; побудова демократичних відносин із учнями та їх батьками, спільна робота, сприяння розвитку учнівського самоврядування.

Отже, шкільне життя включає взаємодію між учнями та вчителями. Взаємовідносини між викладачами та учнями – їх взаємини на уроках, і поза ними, ніколи впливає не лише на процес навчання, а формулює ставлення учнів до школи та визначають стосунки учнів із однокласниками (Коваленко та Белкіна, 2006).

Виникнення та успішний розвиток міжособистісного спілкування можливе лише за умови взаєморозуміння між учасниками процесу. Найважливішу роль у цьому процесі відіграє професіоналізм учителя та атмосфера навчання, яку вчитель створює в класі та не тільки. Усе це тісно пов'язано з характером і стилем стосунків учитель – учень та їх безпосереднім спілкуванням. Учитель початкових класів та діти – єдиний «організм» взаємовпливу. Подібний «феномен» виникає двічі в житті кожної людини: у момент народження і під час першої зустрічі з учителем і школою (Коваленко та Белкіна, 2006).

Галасливий або дратівливий учитель, який не хоче, який не може стримувати себе, який негативно впливає на психічне самопочуття та практичну діяльність дітей, породжує в них негативні переживання, стан

тривожних очікувань, невпевненість у собі, страх. У такого вчителя діти залякані, нерішучі, голосні та грубі у взаєминах між собою; вони часто скаржаться на нездужання та настрої, біль у серці та шлунку, головний біль.

З одного боку, учитель повинен знати і слідувати загальній меті педагогічного процесу. З іншого боку, він повинен брати активну участь у створенні психологічного мікроклімату класу. Завдання вчителя – організувати колективну діяльність дітей таким чином, щоб вони відчували комфорт і гармонію в соціальному оточенні.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що від міри вираженості в педагога трьох проаналізованих параметрів, а саме, «домінування-пасивність», «симпатія – антипатія» або «доброзичливість – ворожість», «формальність – особистість», і залежать його стосунки з учнем, емоційний мікроклімат у групі, і, відповідно, згуртованість класу та ефективність педагогічної взаємодії в цілому. Від вираженості цих параметрів також залежить, який педагогічний стиль спілкування переважає в учителя: демократичний, авторитарний чи ліберальний. Викладачам із демократичним стилем педагогічного спілкування легко вдається налагодити контакти з учнями, вони емоційно стійкі і можуть адекватно реагувати на конфліктні ситуації в процесі педагогічної діяльності.

Учитель із демократичним стилем спілкування легко об'єднати учнів та залучає всіх до активної участі у спільних заходах, які за своєю формою дають учням відчуття спільності та значущості у шкільному соціумі. У свою чергу, учитель із авторитарним стилем педагогічного спілкування характеризується низьким рівнем комунікабельності, рухливістю емоційної сфери та нездатністю конструктивно вирішувати психолого-педагогічні проблеми в процесі навчальної роботи.

Це створює несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу та відповідальність, розвиває невпевненість у дітей та створює нижчий рівень згуртованості колективу класу (Бех, 2005).

У процесі дослідження було використане тестування як метод наукового дослідження, тестові завдання передбачають отримання інформації про психологічні особливості викладачів та учнів на основі аналізу успішності певних предметів. Випробуваному пропонується виконати перелік завдань. Кількість виконаних завдань є основою для визначення наявності чи відсутності, а також ступеня розвитку в досліджуваного певної психологічної якості.

Тест за опитувальником К. Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів» дав такі результати: у результаті аналізу



відповідей учнів і вчителя одного класу було виявлено, що 60 % учнів, як і вчитель, мають схильність до співпраці.

Відповідно до другої шкали психоемоційного стану, у вчителя виявлено стійкий емоційний стан, разом із учителем благополучний психоемоційний стан виявлено у 89 % учнів.

Аналіз результатів тесту на вміння організувати свою роботу виявив такі результати: учитель набрав загалом 24 бали, виявивши гарний рівень, 88 % учнів, у свою чергу, набрали від 19 до 22 балів, що свідчить про достатній рівень сформованості навичок самоорганізації і вміння планувати свій день.

Аналіз отриманих результатів дає можливість говорити про те, що наша гіпотеза підтвердилася і сформовані особистісні якості дитини молодшого шкільного віку обумовлені особистісними особливостями педагога.

Отже, у класах, де працює емоційний, творчий учитель, схильний до демократичного стилю спілкування, із відносною стабільним настроєм, упевнений у собі, ініціативний, здатний до співпереживання, спокійний, із конструктивною тривожністю, відкритий до інновацій, прислуховується до думки дітей, доброзичливий до оточуючих, рівень формування особистості дитини буде більш високим і сприятливим.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У молодшому шкільному віці відбувається становлення дитини як особистості, що створює її суспільну спрямованість, формує навички соціальної поведінки та інші загальнолюдські цінності. Важливу роль школа відіграє в розвитку особистості молодшого школяра, включаючи процес спілкування педагога з учнем.

Постійна участь у спілкуванні з дітьми протягом робочого дня вимагає від учителя великих нервових та психічних витрат, емоційної стійкості, терпіння й контролю над зовнішньою поведінкою. Процес навчання та виховання постійно здійснюється під час безпосереднього контакту з дітьми.

У дитинстві встановлюються основні моральні принципи, формуються соціально-психологічні характеристики особистості, тому для нас особливо важливо вивчати особистість педагога як засіб соціально-психологічного впливу на формування цінних особистісних характеристик дитини.

Суб'єктивно особистість для будь-якої людини сприймається як його Я (як образ Я). Прагнути бути особистістю – означає прагнути до соціально значимої діяльності.

Зі вступом до школи змінюється весь лад життя дитини, змінюється режим, складаються певні відносини з оточуючими людьми, перш за все, з учителем.

Якщо навчальна діяльність і життєдіяльність дитини в цілому побудовані з урахуванням мотиваційної сфери, а значить, і з урахуванням формування спрямованості особистості. Правильно організоване виховання невіддільне від природного перебігу життєдіяльності людини. Ось чому кажуть, що гарне виховання там, де його не видно.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бех, І. Д. (2005). *Виховання особистості*. Київ: Либідь (Bekh, I. D. (2005). *Personality education*. Kyiv: Lybid).
- Нові технології навчання* (2005). Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти (*New learning technologies* (2005). Kyiv).
- Коваленко, Є. І., Белкіна, Н. І. (2006). *Історія зарубіжної педагогіки* (Kovalenko, Ye. I., Bielkina, N. I. (2006). *History of foreign pedagogy*. Kyiv).
- Чудновський, В. Є. (1981). *Нравственная устойчивость личности*. М.: Педагогика (Chudnovskiy, V. Ye. (1981). *Moral sustainability of the personality*. M.: Pedagogy).
- Левківський, М. В. (2006). *Історія педагогіки*. Київ: Центр навчальної літератури (Levkivskiy, M. V. (2006). *History of pedagogy*. Kyiv: Center for Educational Literature).

### РЕЗЮМЕ

**Скоромная Марианна.** Роль личности учителя в процессе формирования личности школьника младших классов.

*Эта статья отображает основное содержание научно-педагогического исследования, связанного с изучением проблемы взаимосвязи личных качеств учителя и процесса формирования личности его учеников.*

*Актуальность исследования определяется важностью такого аспекта педагогического взаимодействия, как влияние личности учителя на формирование личных качеств детей младшего школьного возраста, формирование социально приемлемых навыков, приобретенных детьми под руководством учителя. Учитывая особые отношения учителей с детьми начального школьного возраста, а именно имитацию поведения взрослых, желание продемонстрировать одобренные учителем действия, мы обращаем внимание на личные характеристики учителей, их психологическое здоровье.*

*В своей статье мы пытаемся доказать, что личность учителя влияет на формирование личности ребенка, что можно наблюдать в качествах личности учеников, которые чаще всего встречаются в этом классе и соответствуют основным личностным качествам учителя этого класса.*

*Мы считаем, что, учитывая большое количество времени, которое дети проводят со своим учителем в период активного формирования их личности, основной целью учителя является следование поведению и природе общения.*

**Ключевые слова:** учитель начальных классов, ученик младших классов, эмоциональное состояние, эмоциональный климат

### SUMMARY

**Skoromna Marianna.** The role of the personality of the teacher in the process of forming the personality of the junior pupil.

*This article contains the main content of the scientific and pedagogical study related to elaboration of the problem of the relationship of personal qualities of the teacher and the process of personality formation of his students.*

*The relevance of the study is determined by the importance of such aspect of pedagogical interaction as the influence of the personality of the junior teacher on the*

*formation of personal qualities of children of primary school age, formation of socially acceptable skills acquired by children under the guidance of the teacher. Given the special relationship of teachers with children of primary school age, namely imitation of adult behavior, the desire to demonstrate the actions approved by the teacher, we pay attention to the personal characteristics of teachers, their psychological health.*

*In our article we try to prove that the personality of the teacher has an impact on the formation of the child's personality, which can be observed in the qualities of the personality of students who will most often be found in this class and correspond to the main personality traits of the teacher of this class.*

*We believe that given the large amount of time that children spend with their teacher during the period of active formation of their personality, the main object to follow the behavior and nature of communication is the teacher.*

**Key words:** *primary school teacher, primary school pupil, emotional state, emotional climate.*

**УДК 378**

**Валентина Швиденко**

Заступник директора з виховної роботи

Першої міської гімназії м. Черкас

ORCID ID 0000-0002-3207-4384

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/391-398

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті проаналізовано праці видатних вітчизняних науковців. Висвітлено їх погляди на систему виховної роботи. Розкрито процес формування виховного впливу колективу на особистість, взаємозв'язок виховання і вивчення особистості дитини, колективу та особистості, навчання і виховання. Доведено, що естетичне виховання як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, у різнобічній соціальній творчості. Окреслено сутність виховного процесу як сходження особистості до морально-духовних цінностей, теоретичні підходи до проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності.*

**Ключові слова:** *виховна робота, педагог, школа, діти, колектив, освітній процес.*

**Постановка проблеми.** У даний час у нашій країні актуалізується проблема виховання підростаючого покоління. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслює важливість виховання як цілеспрямованого впливу на дітей. Стратегічні установки держави націлюють педагогічну науку і практику на відновлення виховання як специфічного напрямку роботи з дітьми, на оновлення виховного процесу в різних соціальних інститутах, і, перш за все, в закладах освіти (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2017).

**Аналіз актуальних досліджень.** У межах наукового дискурсу зацентровано на працях відомих українських дослідників, які зосередили увагу на актуальних теоретичних питаннях освіти і виховання (І. Бех, А. Бойко, Г. Ващенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Макаренко О. Матвієнко, Н. Скотна О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Хомич, М. Чепіль та ін.).

**Мета статті** полягає у висвітленні поглядів вітчизняних учених щодо теоретичних основ системи виховної роботи.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; термінологічний аналіз, на основі якого здійснено уточнення сутності ключових понять дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні і практичні аспекти проблеми виховання розглядав В. Сухомлинський у своїх творах «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Духовний світ школяра», «Методика виховання колективу», у яких досліджено комплекс проблем, пов'язаних із центральною ідеєю виховання – ідеєю всебічного розвитку особистості. Висвітлено теоретичні та практичні проблеми розумового виховання; формування переконаності, світоглядної стійкості; моральності; любові до Батьківщини, патріотичної відданості; виховання мужності; виховання колективізму; проблеми трудового, естетичного, фізичного виховання. Досліджено шляхи й методи формування духовного світу школярів, принципи виховання шкільного колективу. Розкрито процес формування виховного впливу колективу на особистість: процес соціалізації, спілкування в колективі; духовне і трудове життя колективу (Сухомлинський, 1976).

Великого значення розробці цілей виховання надавав А. Макаренко. Для кожної епохи і для кожного покоління, вважав А. Макаренко, мета виховання повинна визначатися діалектично, тобто її потрібно знаходити у вимогах суспільства в даний час. Науковець у своїх доробках визначив цілі виховання, виконав завдання формування людини-борця, патріота, трудівника, колективіста з високим почуттям соціальної відповідальності й дисципліни. Обґрунтував взаємозв'язок виховання і вивчення особистості дитини, колективу та особистості, навчання і виховання; показав співвідношення педагогіки з іншими науками, розкрив шляхи узгодження шкільного, сімейного і позашкільного виховання (Макаренко, 1972).

На думку К. Ушинського, метою і ідеалом виховання можна назвати «розвиток характеру, спосіб мислення, виховання справжнього джентльмена

або леді». Він у своїх працях торкався питань виховання та навчання дітей у сім'ї, що не втратили свого значення й дотепер (Ушинський, 1974).

С. Гончаренко у своїй статті «Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості» проаналізував реалізацію принципу гуманізації освіти – його вплив на формування творчої і духовно багаті особистості. Описав пропозиції вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, закладах професійної освіти на основі його гуманізації. Наголошував на тому, що раніше ефективність виховної роботи школи оцінювалася передусім за тим, наскільки вдалося передати дітям знання, уміння, духовні цінності, тому що їх готували до життя в суспільстві. Нині справа виглядає по-іншому, сьогоднішнім дітям доведеться жити у світі, який дуже сильно відрізнятиметься від того, у якому живемо ми. Тому виховну роботу слід оцінювати не лише за тим, як удається передати дітям знання й переконання, але й за тим, чи підготовлені вони діяти самостійно і приймати правильні за нормами нашого демократичного суспільства рішення (Гончаренко, 2005).

У своїй статті «Естетичне виховання – важливіший із складників загальнодержавної культурної політики» академік І. Зязюн наголошує, що єдність естетичного й морального виховання, а також виховання громадянського і політичного, гармонія Істини, Добра та Краси є не лише очікуваним результатом, але й передумовою ефективного естетичного виховання. Естетичне виховання як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, у різнобічній соціальній творчості. Необхідно не лише навчити кожну людину естетично-почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу в його перетворенні без нанесення йому екологічної шкоди, згідно з естетичними нормами й ідеалами; постійно прагнути до високої професійної майстерності, творчості, органічно поєднувати духовну і фізичну досконалість (Зязюн, 1994).

Г. Ващенко у своїх працях зазначав, що основною проблемою всякої педагогічної системи є виховний ідеал як мета виховання. Від того, як розв'язується ця проблема, залежить розв'язування таких проблем, як система освіти й виховання, зміст і методи навчання тощо. Учений дослідив і порівняв такі виховні ідеали: християнський, загальноєвропейський, український національний, націонал-соціалістичний і більшовицький. У своїх дослідженнях він висловив багато вартих уваги педагогічних ідей, що є нині запитаними в українському суспільстві (Ващенко, 1994).

У своєму доробку «Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін» О. Сухомлинська наголошує, що виховання – складна, нелінійна й багато в чому не визначена імовірнісна

система, що відповідно вимагає багатоаспектного й багатовимірного підходу до її аналізу і проектування. Виявлення, визначення і кваліфікація сутності кожної складової цієї системи, її місця в організації всього педагогічного процесу є надзвичайно складними завданнями, які не можна розв'язати, власне, педагогічними засобами. Теорія і практика виховання постійно стикаються з проблемою співвідношення реальності («буття») з виховними завданнями, з виховними ідеалами, устремліннями. Зазначає, що виховний процес тісно пов'язаний зі станом суспільства, він спирається на реальність, рівень освіченості, умови, у яких живуть суспільство й конкретна дитина (Сухомлинська, 2004).

І. Бех у підручнику «Виховання особистості» окреслює ідеологію, технологічні засади, волю особистісно орієнтованого виховання. Розкриває сутність виховного процесу як сходження особистості до морально-духовних цінностей, особливу увагу приділено принципам втілення у виховний процес гуманістично спрямованої міжособистісної взаємодії педагога та вихованців (Бех, 2008).

Ураховуючи те, що на сучасному етапі розвитку для цивілізації характерний динамізм, нарощування її культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці – необхідні принципово нові вимоги до виховання особистості дитини в сім'ї, у своїй статті «Теоретичні засади виховання в сучасній родині» Л. Хомич розкриває теоретичні основи виховання дітей у сучасній сім'ї, аналізує труднощі виконання її виховної функції, визначає основи організації виховання в родині (Хомич, 2009).

О. Матвієнко у своїх працях розглядає та аналізує теоретичні підходи до проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. Вона наголошує, що важливим у формуванні готовності майбутніх учителів до творчої навчально-виховної діяльності є переосмислення нагуманістичних і культурологічних засадах самої сутності процесу виховання, його мети і змісту. Створення високоефективної системи професійної підготовки майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності є однією з центральних проблем у цілісній системі формування та розвитку професійної компетентності вчителя. Її актуальність зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між новими вимогами щодо педагогічної діяльності, самого вчителя як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення й саморозвитку в культурі, конструюванні та здійсненні гуманістично-спрямованих педагогічних систем і технологій,

та реальним рівнем професійної компетентності вчителя, його готовності розв'язувати завдання сучасної школи (Матвієнко, 2012).

На базі історичного аналізу і сучасних досягнень науки А. Бойко обґрунтовує особистісно-соціальну концепцію виховання. Вона трактує виховання як спеціально організований процес взаємодії «дитина – її самоактивність – соціальне середовище». Авторка наголошує на тому, що розвиток особистості відбувається через її суб'єктивний світ, що цілісна особистість виникає не із зовнішньої, а із внутрішньої доцільності. Зріла особистість є функціонально автономною, з усвідомленою, мотивованою поведінкою, має широкі межі «Я», здорове почуття реальності й потреби самовдосконалення. Тому особистість – водночас і реальне, і потенційне. В основі виховання особистості відкрита, об'єктивно й закономірно взаємодіюча система: «людина – її самоактивність – соціальне середовище». Авторка зазначає, що у процесі виховання педагог мусить орієнтуватися на особистісні цінності, національні вартості, загальнолюдські надбання (Бойко, 2013).

М. Чепіль доводить, що формування патріотизму в дітей було пріоритетним завданням виховної діяльності українських педагогів. Вона аналізує у своїх працях роль учителя у вихованні національно свідомих громадян, патріотів рідної землі, пріоритетні напрями виховної роботи українських педагогів Галичини міжвоєнного періоду; розкриває їхню всебічну діяльність у відновленні духовного життя нації, відродженні культурної спадщини свого народу, у зміцненні статусу рідної мови як повноцінного засобу спілкування (Чепіль, 2016).

Найбільш використовувані, дієві підходи до організації виховної роботи в сучасній школі з урахуванням досягнень педагогічної науки і передового освітянського досвіду розглядають у навчальному посібнику «Методика організації виховної роботи в сучасній школі» Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, Н. Зеленкова. Матеріал посібника представлений за розділами, які дозволяють розглянути всі основні напрями виховної діяльності класного керівника, ґрунтовно здійснити аналіз перспектив виховної роботи (Кондрашова та ін., 2008).

Дослідженню процесів розвитку і функціонування особистості в розколотій цивілізації, становленню її світогляду під впливом виховання та освіти розглядає у своїх працях Н. Скотна. Висвітлює важливі загальнотеоретичні і прикладні проблеми розвитку та загибелі цивілізацій як природного історичного процесу, що відіграє важливу методологічну роль у пізнанні й розумінні не лише історії, а і процесів становлення культур, систем виховання та освіти (Скотна, 2005).

Т. Кравченко в дисертаційній роботі здійснено аналіз філософської, соціологічної, психологічної, соціально-педагогічної, педагогічної літератури, розкрито наукові погляди на зміст соціалізації. Виявлено логіку взаємозв'язку соціалізації і виховання. Досліджено особливості соціального становлення молодших школярів, підлітків і старшокласників. Охарактеризовано роль сім'ї і школи в соціалізації дітей шкільного віку, окреслено сутність взаємодії сім'ї і школи як педагогічного феномена. Визначена сутність, структурні компоненти, критерії, показники й виявлено рівні соціалізації дітей молодшого шкільного, підліткового і старшого шкільного віку, типи взаємодії сім'ї і школи. Розроблено змістове й методичне забезпечення підвищення рівнів соціалізації школярів у взаємодії сім'ї і школи (Кравченко, 2010).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, відомі українські вчені, пізнаючи проблеми виховної роботи, наполягають на важливості якісної педагогічної освіти в нашій країні, що є необхідною умовою сталого демократичного розвитку суспільства, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування сучасних життєвих орієнтирів особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: підручник для студ. вузів*. К.: Либідь (Bekh, I. D. (2008). *Education of personality: a textbook for students of the universities*. K.: Lybid).
- Бойко, А. (2013). Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Педагогічні науки*, 3 (59), 5-15 (Boiko, A. (2013). Conceptual foundations of personal and social education. *Pedagogical sciences*, 3 (59), 5-15).
- Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал: підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1*. Полтава: Полтав. вісн. (Vashchenko, H. (1994). *Educational ideal: textbook. for teachers, educators, youth and parents. Vol. 1*. Poltava: Poltava Journal).
- Гончаренко, С. У. (2005). Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості. *Дидактика проф. школи*, Вип. 3, 19-23 (Honcharenko, S. U. (2005). The humanization of education – the key to educating creative and spiritually rich personality. *Didactics of prof. schools*, Vol. 3, 19-23).
- Зязюн, І. А. (1994). Естетичне виховання – важливіший із складників загальнодержавної культурної політики. *Рідна школа*, 1, 2-8 (Ziazun, I. A. (1994). Aesthetic education – the most important component of national cultural policy. *Native school*, 1, 2-8).
- Кондрашова, Л. В., Лаврентьєва, О. О., Зеленкова, Н. І. (2008). *Методика організації виховної роботи в сучасній школі*. Кривий Ріг: КДПУ (Kondrashova, L. V., Lavrentieva, O. O., Zelenkova, N. I. (2008). *Methods of organizing educational work in a modern school*. Kryvyi Rih: KSPU).
- Кравченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи* (автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.07). Київ (Kravchenko, T. V. (2010). *Theoretical and methodological principles of socialization of school-age children in the interaction of family and school* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Макаренко, А. (1972). *Книга для батьків (українською)*. Київ: Радянська школа (Makarenko, A. (1972). *A book for parents (in Ukrainian)*. Kyiv: Soviet school).
- Матвієнко, О. (2012). Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 6 (1),



- 238-244 (Matviienko, O. (2012). Readiness of the future primary school teacher for creative educational activities. *Problems of modern teacher training*, 6 (1), 238-244).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (*National strategy for the development of education in Ukraine until 2021*) (2017). Режим доступу: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf).
- Скотна, Н. В. (2005). *Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання* (дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10). Київ (Skotna, N. V. (2005). *The person in a divided civilization: worldview, problems of education and upbringing* (PhD thesis). Kyiv).
- Сухомлинський, В. О. (1976) *Вибрані твори. В 5 т. Том 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу*. К.: Радянська школа (Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Selected works. In 5 vols. Vol. 1. Problems of education of a comprehensively developed personality. The spiritual world of the student. Methods of educating the team*. K.: Soviet school).
- Сухомлинська, О. (2004). Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. *Шлях освіти*, 2, 2-6 (Sukhomlinska, O. (2004). Education as a social process: features of modern transformational changes. *The path of education*, 2, 2-6).
- Ушинський, К. Д. (1974). *Про сімейне виховання*. К.: Радянська школа (Ushynskyi, K. D. (1974). *On family upbringing*. K.: Soviet school).
- Хомич, Л. (2009). Теоретичні засади виховання в сучасній родині. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, Вип. 1, 29-37 (Khomych, L. (2009). Theoretical principles of education in the modern family. *Adult education: theory, experience, prospects*, Issue 1, 29-37).
- Чепіль, М. (2016). Зміст виховної діяльності українських педагогів Галичини (кінець XIX – початок XX ст.). *Людинознавчі студії. Педагогіка*, Вип. 3, 244-254 (Chepil, M. (2016). The content of educational activities of Ukrainian teachers in Galicia (late 19th – early 20th century). *Anthropological studies. Pedagogy*, Issue 3, 244-254).

## РЕЗЮМЕ

**Швыденко Валентина.** Теоретические основы системы воспитательной работы в отечественном научном дискурсе.

*В статье проанализированы труды выдающихся отечественных ученых. Освещены их взгляды на систему воспитательной работы. Раскрыт процесс формирования воспитательного воздействия коллектива на личность, взаимосвязь воспитания и изучения личности ребенка, коллектива и личности, обучения и воспитания. Доказано, что эстетическое воспитание как непрерывный процесс должен осуществляться прежде всего в деятельности, в разностороннем социальном творчестве. Освещены сущность воспитательного процесса как восхождение личности к морально-духовным ценностям, теоретические подходы к проблеме готовности будущих учителей начальной школы к творческой воспитательной деятельности.*

**Ключевые слова:** воспитательная работа, педагог, школа, дети, коллектив, образовательный процесс.

## SUMMARY

**Shvydenko Valentyna.** Theoretical fundamentals of the system of educational work in Ukrainian scientific discourse.

*The article analyzes the studies of famous researchers, their views on the system of educational work. The process of formation of educational influence of collective on the person, interrelation of education and studying of the child, collective and the person,*

*training and education are revealed. It is proved that aesthetic education as continuous process should be carried out first of all in activity, in various social creativity, essence of educational process as ascent of the person to morality, spiritual values, theoretical approaches to the problem of readiness of future primary school teachers for creative educational activities.*

*Currently in our country the problem of educating the younger generation is relevant. The strategic attitudes of the state aim at pedagogical science and practice to restore education as a specific area of work with children, to update the educational process in various social institutions, and in education institutions.*

*Famous Ukrainian scientists, learning about the problems of educational work, insist on the importance of quality pedagogical education in our country, which is a necessary condition for sustainable democratic development of society, humanization of socio-economic relations, formation of modern life guidelines.*

*Education is a complex, nonlinear and largely undefined probability system, which accordingly requires a multifaceted and multidimensional approach to its analysis and design. Identifying, defining and qualifying the essence of each component of this system, its place in the organization of the entire pedagogical process are extremely complex tasks that cannot be solved only by pedagogical means. The theory and practice of education are constantly faced with the problem of the relationship of reality with educational tasks, educational ideals, aspirations.*

**Key words:** *educational work, teacher, school, children, collective, educational process.*

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.31:172.15]“18/191”(092)

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9538-4147

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/399-409

### ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

*У розвідці представлено узагальнення підходів представників української інтелігенції XIX – початку XX століття до розуміння сутності і значення національно-патріотичного виховання молодого покоління. Наголошено на винятковому впливі творчості Г. Сковороди і Т. Шевченка на розроблення теоретичних засад досліджуваного феномену та становлення українського виховного ідеалу. Схарактеризовано погляди видатних педагогів, громадських і освітніх діячів досліджуваного періоду на принципи й засоби національно-патріотичного виховання. Актуалізовано значущість творчого доробку попередників для утвердження національно-культурної ідентичності та формування громадянської свідомості молодого покоління в умовах викликів і ризиків сучасності.*

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, українська інтелігенція, український виховний ідеал, національно-культурна ідентичність, менталітет, самоідентифікація, громадянська свідомість, молоде покоління.

**Постановка проблеми.** Виклики сучасного українського суспільства актуалізують питання національно-патріотичного виховання як запоруки духовного оздоровлення народу та збереження національної безпеки, що передбачає трансформацію громадянської свідомості й утвердження національної самоідентифікації. Громадянам України важливо усвідомлювати перспективи нашої країни як сильної, європейської, правової держави, де понад усе цінується людина, її потреби й інтереси. Водночас варто констатувати відірваність від національного ґрунту значної частини населення України, зорієнтованого суто на радянські або західні цінності.

Спрямованість на посилення національно-патріотичного виховання знайшла відображення в низці нещодавно ухвалених державних документів: законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про культуру», «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті», указі Президента України «Про пріоритетні заходи щодо сприяння зміцненню національної єдності та консолідації українського суспільства, підтримки ініціатив громадянськості у цій сфері», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції

українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді та ін. Зокрема, у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді і Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, прийнятих у 2015 році, зазначається, що кожен свідомий громадянин має підтримувати українські традиції, духовні цінності, захищати незалежність і територіальну цілісність Батьківщини.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема національно-культурної ідентичності та ментальності знайшла відображення в концепціях багатьох учених (П. Бурдьє, М. Вебер, Ю. Габермас, С. Гантінгтон, Е. Гелнер, А. Етціоні, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, Х. Ортега-і-Гассет, Е. Сміт, М. Фуко, К. Хюбнер та ін.). Різні аспекти формування національно-культурної ідентичності та національно-патріотичного виховання висвітлювали: філософи В. Андрущенко, В. Антонович, В. Кремень, В. Малахов, М. Попович; психологи І. Бех, М. Боришевський, О. Васильченко, Н. Висоцька, Л. Дробижева, В. Роменець, О. Росинський; педагоги Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Захаренко, В. Євтух, М. Стельмахович, Ю. Ступак, Б. Ступарик, В. Сухомлинський та ін. Для представників української діаспори (З. Кузелі, О. Кульчицького, Ю. Липи, В. Липинського, Б. Цимбалістого, М. Шлемкевича та ін.) важливо було розкрити умови збереження національно-культурної ідентичності в інокультурному середовищі. Авторське бачення означеної проблеми представлено в дисертаційних дослідженнях С. Веселовського, І. Вільчинської, Г. Лозко, М. Обушного, Т. Потапчук та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні поглядів видатних педагогів, громадських та освітніх діячів XIX – початку XX століття на значення, сутність і структурні компоненти національно-патріотичного виховання.

**Методи дослідження.** За допомогою текстологічного аналізу здійснено опрацювання джерельної бази та історіографічного доробку з обраної проблеми. Завдяки методу ретроспективного аналізу розкрито винятковий вплив творчості Г. Сковороди і Т. Шевченка на розроблення теоретичних засад досліджуваного феномену та становлення українського виховного ідеалу. З використанням методу порівняння підходів представників української інтелігенції XIX – початку XX століття представлено розуміння сутності і значення національно-патріотичного виховання молодого покоління. На підставі діахронного аналізу поглядів видатних педагогів, громадських та освітніх діячів досліджуваного періоду схарактеризовано авторські бачення засобів і прийомів національно-патріотичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** На межі XIX–XX століття у філософській і педагогічній думці (у працях Г. В. Гегеля, Й. Гердера, В. Гумбольдта, І. Канта,

Д. Мадзіні, А. Міцкевича, Ж.-Ж. Руссо, Й. Фіхте, Д. Юма та інших мислителів) поступово утверджувалася національна ідея, під якою розуміли творчу енергію нації, позбавлену агресивного месіанізму й абстрактного космополітизму. Істотний вплив на формування ціннісних засад теорії виховання мали ідеї кордоцентризму, що знайшли відображення у творчій спадщині Г. Ващенко, П. Куліша, Г. Сковороди, Т. Шевченка, К. Ушинського, П. Юркевича та ін. Так, варто підкреслити спорідненість шевченківського ідеалу «істинної сердечної людини», яка глибоко відчуває «священні істини євангельські», та метою педагогічної діяльності Г. Сковороди, спрямованою на «ушляхетнення серця», праглого до самопізнання й самовдосконалення. Обґрунтовуючи принцип народності, педагоги, освітні та громадські діячі зверталися до спадщини Г. Сковороди, який зазначав, що справжнє виховання криється в народі, як вогонь і світло у кремені, тому «кожен повинен пізнати свій народ, а в народі пізнати себе» (Ковалинський, 1996). Відповідно, у виховному процесі, як вважав мислитель, доцільно враховувати внутрішню природу людини, особливості її менталітету.

Найвищою цінністю Г. Сковородою і Т. Шевченком визнано «воленьку святу»: мандрівний філософ уславив козацькі вольності в поезії «De libertate» («Про Свободу»), а Кобзар у власних творах підносив ідеал козака – лицаря свободи. Т. Шевченко розвивав ідею сродної праці, розроблену Г. Сковородою: «Щаслива, стократ щаслива людина, яка зуміла відмежувати від себе все, недостойне людини й задовольнятися тільки благом, набутим власною працею» (Шевченко, 1971, с. 17, 23). Поет оспівував працю, що дає духовну втіху людині та користь суспільству («Роботящим умам, роботящим рукам перелоги орать, думать, сіять, не ждять і посіяне жать роботящим рукам»).

Національна інтелігенція сприймала Т. Шевченка (втім, і Г. Сковороду) як виразника найзаповітніших дум і сподівань українського народу, уособлення титанічного прагнення до самореалізації навіть за вкрай несприятливих життєвих обставин. Свідченням виняткової популярності обох великих українців було те, що багато їхніх творів прості люди знали напам'ять. Розкриття потенціалу творчості й особистого прикладу Т. Шевченка для виховання нового покоління українців здійснювали Л. Білецький, М. Грунський, С. Єфремов, П. Зайцев, Н. Мірза-Авякянц, І. Огієнко, М. Плевако, С. Русова, М. Сумцов, Ф. Сушицький, І. Франко, І. Ющишин, у працях яких Кобзар зображений як «апостол національного відродження», «великомученик за долю України», захисник загальнолюдських чеснот, виразник ідей соціальної, національної та

індивідуальної свободи (Корж-Усенко, 2019, с. 159-160). Наслідуючи Г. Сковороду і Т. Шевченка, українська інтелігенція мірилом внутрішньої шляхетності та духовного аристократизму визнавала вчинки людини, відповідно до критеріїв моральності, визнаних рідним народом. Інтелектуали з обох берегів Дніпра наснажувалися думкою про спорідненість із рідним народом як запорукою індивідуального саморозвитку. Подібно до Г. Сковороди, українські педагоги Н. Кобринська, В. Пачовський, О. Тисовський порівнювали справжній патріотизм із «пізнанням самого себе», власне із самоідентифікацією.

Виховний ідеал Т. Шевченка – «освічена, пряма й сердечна людина, яка добре розуміє та глибоко співчуває всьому людському», мав істотний вплив на його духовних послідовників, на формування цілих поколінь української молоді. Кобзар закликав співвітчизників плекати щирі патріотичні почуття («свою Україну любіть», «в останню тяжку минуту за неї Господа моліть»), наполегливо виборювати власні права («борітеся – поборете, вам Бог допомагає»), розвивати самостійність мислення, черпаючи знання із власних і чужих джерел («учіться, брати мої, думайте, читайте, і чужого навчайтесь, й свого не цурайтесь»). «Мені здається, що коли б навіть батьківщина моя була найбідніша й наймізерніша на землі – і тоді б вона мені здавалася кращою за Швейцарію і всю Італію», – стверджував Т. Шевченко (Шевченко, 1964, с. 31-32). Вартої уваги є думка німецької письменниці Ю. Вірджинії, що «вихованням національної свідомості Шевченко врятував свій народ від загибелі та заклав міцне підґрунтя для його славного культурного розвитку» (Світи, 1991).

Символічно, що квінтесенцією української національної ідеї у XIX ст. стало Слово, поставлене Т. Шевченком на варті пригніченого рідного народу. У педагогічній думці цього розкривалася значущість виховного потенціалу рідної мови, посилилася увага до народно-педагогічної мудрості: «Люби свій народ не тому, що він славний, а тому, що він свій» (О. Духнович), «Рідна мова – це найчесніший природній дар» (М. Шашкевич), «Перший вихователь – народ» (К. Ушинський). Науково обґрунтувати принцип народності виховання у вітчизняній педагогічній думці вдалося видатному педагогу К. Ушинському, який стверджував, що почуття національного є вроджене, вічне і властиве кожній людині, є даром Божим, має глибинне генетичне вкорінення у психіку й виявляє себе підсвідомо. У статті «Рідне слово» класик педагогічної думки визнав рідну мову першоосновою національного виховання, називаючи її «великим народним педагогом» і «нев'яучим... цвітом усього духовного життя». У часи заборони української

мови Валуєвським циркуляром К. Ушинський змушений був констатувати, що «наша багата південноруська, мелодійна, співуча мова, на якій розмовляють ... 14 мільйонів населення, на якій існує така народна література, якою не може похвалитися жоден народ, на якій ще недавно співав Шевченко, виганяється зі школи, наче якась чума» (Ушинський, 1948, с. 79).

Ідучи за попередниками, професор М. Сумцов називав рідне слово скарбницею національного духу, священною реліквією та оберегом власного народу, уподібнюючи його до Матері Божої в київському Софіївському соборі, яка, не зважаючи на руйнації церкви зайдями-завойовниками, залишилася непохитною; такою ж «несокрушимою стіною» є «і мова українська на протязі її довгого життя, од Ярослава Мудрого і до наших часів, і ніякі заходи з її руйнування не мали доброго наслідку. Безліч людей стоїть перед цією теж віковичною святістю, і жде, таємно жде від неї добра і правди на ґрунті великих старих національних заповітів...» (Сумцов, 1910). Слушною вважаємо думку професора І. Огієнка, що «рідна мова – то найповніший наріжний камінь існування народу як окремої нації...» (Іларіон, 1961, с. 23).

Проблемою відчуження від рідної культурної спадщини, як загрози для національної самоідентифікації українців, переймався Т. Зіньківський. Його послідовник Б. Грінченко заявляв про доцільність переходу від етнографічного замилювання рідним краєм до активної діяльності для піднесення рівня культури й добробуту України. Суттєвий вплив на розвиток педагогічної думки мала праця П. Грабовського «Лист до молоді української», де автор радив орієнтуватися на європейські культурні зразки замість «московських» (Грабовський, 1985). Цю ідею підтримали О. Кониський, М. Коцюбинський, І. Нечуй-Левицький, В. Стефаник, Леся Українка, І. Франко та ін. Естафету маніфестації рідного слова як засобу самозахисту національного та індивідуального «Я» на початку ХХ століття підхопила творча молодь: «Слово, моя ти єдина зброє, ми не повинні загинуть обоє!» (Леся Українка), «О слово! Будь мечем моїм!» (Олександр Олесь), що є авторською ремінісценцією біблейних і шевченківських мотивів.

Нову генерацію активної, творчої, національно свідомої інтелігенції І. Франко влучно назвав «Молодою Україною». У статті «Одвертий лист до галицької української молоді» вчений наголошував, що «ми мусимо навчитися чути себе українцями», творити нові освітні традиції, спрямовані на дослідження рідного краю, передусім «пізнати ту свою Україну, ... щоб ми розуміли всі прояви її життя...» (Франко, 2006). Для І. Франка справжня інтелігенція – це не «слуга народу», а взірець сили духу, моральної чистоти й

гармонії, відповідальності, соціальної справедливості, здатна вчити народ «вільнодумства на полі релігійнім, правдивої гуманності на полі етичним, дружності та асоціації на полі економічному» (Франко, 1986, с. 149).

У працях представників національної інтелігенції ідеал людини є носієм демократизму і братерства, виразником рідної культури, мови, психічної стійкості, чужий демонстрації «месіанського» покликання щодо інших народів. Як зазначав П. Житецький, «гідкий був нам так польський, як і московський націоналізм з інстинктом державного насильства» (Житецький, 1913, с. 178). Спробу обґрунтування демократичного характеру української національної ідеї, що полягала в захисті прав особистості та громади, здійснив А. Кримський. За переконанням Олени Пчілки, невігластво, бездуховність, зневага до всього рідного українського, комплекс меншовартості, рабська психологія породжували перевертнів, моральних нікчем, які заважають поступу суспільства (Пчілка, 1917, с. 3).

Культивовані Г. Сковородою вічні духовно-моральні цінності, узгоджені із власним сумлінням, прагненням до свободи й самовдосконалення, як складові національного менталітету українців, було актуалізовано С. Русовою. Видатна освітня діячка слушно заявляла про те, що українському народові потрібна «...не тільки сама вже освічена більш-менш маса, йому потрібні міцні духом діячі, потрібні особи з міцним характером і ясним розумінням народного життя, науково освідомлені про його потреби», себто справжня духовна еліта, видатні особи, провідники розвитку суспільства (Джус та Нагачевська, 2006, с. 113). Найвищим щаблем соціалізації особистості С. Русовою визнавалося «усвідомлення людиною національно-громадського статусу» (Русова, 1918).

Необхідність формування духовно незалежної, активної особистості з розвиненим почуттям власної гідності й усвідомленням зв'язку з долею нації обстоювала Леся Українка. Ураховуючи пораду М. Драгоманова, що серце й ноги треба тримати в Україні, а голову – в Європі, поетеса закликала творити високоінтелектуальну культуру європейського ґатунку, зазначаючи, що «для нас, «молодих українців», починається нова епоха національної самосвідомості» (Українка, 1978, с. 86).

Представники молодшої генерації національної інтелігенції вбачали підґрунтям «національного самопізнання українського народу» велику демократичну ідею, що є наскрізною у формуванні «вільної, свідомої, дужої нації» та «мусить увійти в основу виховання українських поколінь, стати для них новою релігією, увійти в їх кров» (Русова, 1904; Євшан, 1920, с. 39). Метою лідера сокільського руху І. Боберського та його однодумців



стало творення національної системи виховання елітарної генерації української молоді на основі загартування волі й характеру, зміцнення гармонії душі й тіла, що було суголосним Шевченківській ідеї: «Борітеся, поборете!», накресленій на прапорі українського «Сокола». Звертаючись до настанов Т. Шевченка («Будьте люди, бо лихо вам буде!»), громадський діяч і педагог П. Крат, подібно до Г. Сковороди, закликав кожного зазирнути у глиб свого єства. З метою порятунку молодого покоління від денаціоналізації, творення із представників нації свідомих громадян, відповідальних за долю народу, М. Галущинський радив щоденною працею, ділом і словом засвідчувати, що «Україна – це я!».

Спираючись на творчість Г. Сковороди і Т. Шевченка, В. Пачовський розглядав індивідуалізм, демократизм, гуманізм, кордоцентизм як важливі складові менталітету українців, основу європоцентричних цінностей і духовну засаду модерної української нації. «Вдивімся в себе, побачмо себе, спізнаймо своє «я», високе з природи, перебудуймо себе, перекуймо себе, перекуймо сльозаву тугу на крицеву енергію – а тоді до нас стосуватися будуть і прийдуть до нас учитись, бо в нашій душі є велике творче джерело духа, за яке ми повинні й можемо бути горді!» (Пачовський, 1917, с. 14). В. Пачовський визнавав необхідним подолання громадянської пасивності, розвиток почуття особистої та національної гідності на основі культивування історії національних тріумфів і створення пантеону національних героїв. «Народ, що витворив такім високим чуттям і артизмом пісні та думи, що в часі своєї сили козацької мав найвищу просвіту з усіх Слов'ян, що в життю родиннім витворив таке культурне право і погляд на подружжя, якого щойно тепер добивається західна Європа, народ, що перший у новітній культурі поставив індивідуалізм за основу етики (Сковорода), народ що перший вивісив стяг революції демократичної і спромігся на такі великанські рухи, народ, що перший поставив постулат національної держави (Виговський), народ, що видав десятками такі великі індивідуальности на всіх полях, які ще не доцінено із-за вузької точки нашого світогляду – такий народ не дасть засимілювати себе народам зовсім протилежного характеру і має перед собою будучність... а від виховання залежить, чи се буде скорше чи пізніше...» (Пачовський, 1917, с. 16).

Водночас у працях В. Пачовського і П. Крата (а згодом – і Г. Ващенко) було започатковано відхід від некритичного замилювання усім «своїм, рідним» та аргументовано потребу активізації самовиховання молоді, спрямованого на нейтралізацію вад національної вдачі українців: крайній індивідуалізм, ігнорування громадських і корпоративних інтересів,

консервативність, максималізм, лінькуватість, лицемірство, пасивність, стихійний анархізм, комплекс меншовартості, зневіру у власних силах. Цю думку розвинув М. Грушевський, що часи романтичної ідеалізації старовини минули і тепер свої ідеали ми маємо шукати не в минулому, а в майбутньому (Грушевський, 1992б). Учений зауважив, що мета освіти, щільно пов'язана із самопізнанням і саморозвитком, має бути поглиблена на підставі актуалізації громадянського виховання, націленого на конструктивне перетворення суспільства (Грушевський, 1992а) із перспективою входження України до родини цивілізованих європейських народів. І. Стешенко був певен, що сучасна вища школа покликана формувати не тільки постійно рефлексуючу особистість, але й свідомого громадянина.

І сьогодні не втратило актуальності визначення Г. Ващенко національного вихованого ідеалу: «Традиційний ідеал – це не вишита сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишатися українцем. Ідеал людини – це те краще, що створив народ у розумінні властивостей людської особистості та її призначення» (Ващенко, 1994, с. 108). Відповідно, національно-патріотичне виховання передбачає такі завдання, як засвоєння молодим поколінням соціального досвіду, набутого предками, успадкування культурних надбань українського народу, здійснення міжкультурного спілкування.

Педагоги досліджуваного періоду виокремлювали такі засоби національно-патріотичного виховання, які визнаються ефективними й на сучасному етапі: українська школа (початкового, середнього і вищого рівня), українська мова освітнього процесу, поглиблення українознавчого спрямування змісту освіти, позанавчальної роботи, дошкільного виховання і позашкільної освіти, зокрема екскурсії, українознавчі та краєзнавчі гуртки, урочисті заходи і літературно-музичні свята, присвячені знаменним подіям та відомим українським громадським і культурним діячам, учнівські та студентські організації відповідного характеру; українська книга, бібліотека, періодичні видання тощо; українська пісня (створення національних хорів) тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, для вітчизняних педагогів і громадських діячів XIX – початку XX ст. характерним був акцент на близькості для українського народу демократичних цінностей європейської цивілізації, увага до саморозвитку, самовиховання й самореалізації, необхідності формування духовно незалежної, активної особистості з чіткою громадянською позицією, розвиненим почуттям власної та національної гідності.

Перспективи пов'язані з методичною розробкою шляхів запровадження ідей національно-патріотичного виховання, напрацьованих українськими педагогами та освітніми діячами, у практику сучасної освіти в Україні.

### ЛІТЕРАТУРА

- Вашченко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник (Vashchenko, H. (1994). *Educational ideal*. Poltava: Poltava Herald).
- Грабовський, П. А. (1985). *Вибрані твори, Т. 2*. Київ: Дніпро (Hrabovskyi, P. A. (1985). *Selected works, Vol. 2*. Kyiv: Dnipro).
- Грушевський, М. (1992а). *На порозі нової України*. Л. Винар (вступ. стаття). Нью-Йорк, Львів, Київ, Торонто, Мюнхен (Hrushevskiy, M. (1992a). *On the threshold of a new Ukraine*. L. Vinar (introductory article). New York, Lviv, Kyiv, Toronto, Munich).
- Грушевський, М. С. (1992б). Про українську мову і українську справу. У *Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М. С. Грушевського*, (сс. 18-40). Київ: Веселка (Hrushevskiy, M. S. (1992b). About the Ukrainian language and the Ukrainian affair. In *The Great Ukrainian: Materials on the life and work of M. S. Hrushevsky*, (pp. 18-40). Kyiv: Rainbow).
- Джус, О., Нагачевська, З. (Упор.) (2006). *Софія Русова: з маловідомого і невідомого. Ч. 1: «Несторка української педагогічної літератури...»*. Івано-Франківськ: Гостинець (Dzhus, O., Nahachevska, Z. (Eds.) (2006). *Sofia Rusova: from the little known and the unknown. Part 1: "Nestorka of Ukrainian pedagogical literature..."*. Ivano-Frankivsk).
- Євшан, М. (1920). Національне виховання (Гадки і мрії). *Життя і мистецтво*, 4, 2, 38-40 (Yevshan, M. (1920). National education (Thoughts and dreams). *Life and Art*, 4, 2, 38-40).
- Житецький, П. Г. (1913). З історії Київської української громади: Промова П. Житецького на Шевченківських роковинах (з його посмертних паперів). *Записки наукового товариства імені Т. Г. Шевченка*, 116, 4, 177-189 (Zhytetskiy, P. H. (1913). From the history of the Kyiv Ukrainian community: P. Zhytetskiy's speech at the Shevchenko society anniversary (from his posthumous papers). *Notes of the Taras Shevchenko Scientific Society*, 116, 4, 177-189).
- Ковалинський, М. (1996). Життя Григорія Сковороди. У Г. Сковорода, *Твори: для старшого шкільного віку*. В. О. Шевчук (наклад.). Київ: Веселка (Kovalynskiy, M. (1996). The life of Hryhorii Skovoroda. In H. Skovoroda, *Works: for senior school age*. V. O. Shevchuk (Ed.). Kyiv: Rainbow).
- Корж-Усенко, Л. В. (2019). *Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Суми (Korzh-Usenko, L. V. (2019). *Conceptual and organizational-pedagogical bases of educational process development in the higher school of Ukraine (1905–1920)* (DSc thesis). Sumy).
- Іларіон (1961). *Навчаймо дітей своїх української мови*. Вінніпег (Hilarion (1961). *Let's teach our children the Ukrainian language*. Winnipeg).
- Пачовський, В. (1917). *Українці як народ*. Нью-Йорк (Pachovskyi, V. (1917). *Ukrainians as a people*. New York).
- Пчілка, Олена (1917). Український національний скарб. *Газета Гадяцького земства*, 52, 3 (Pchilka, Olena (1917). Ukrainian national treasure. *Newspaper of the Hadiach Zemstvo*, 52, 3).
- Русова, С. (1904). Старе й нове в сучасній українській літературі. *Літературно-науковий вісник*, 25, II, 65-78 (Rusova, S. (1904). Old and new in modern Ukrainian literature. *Literary-Scientific Bulletin*, 25, II, 65-78).

- Русова, С. Ф. (1918). Дещо з філософії виховання. *Вільна українська школа*, 10, 304-316 (Rusova, S. F. (1918). Some of the philosophy of education. *Free Ukrainian School*, 10, 304-316).
- Світи Т. Г. Шевченка (1991). *Збірка статей до 175-річчя з дня народження поета*. Нью-Йорк, Париж, Сідней, Торонто, Львів (Worlds of Taras Shevchenko (1991). *Collection of articles dedicated to the 175th anniversary of the poet's birth*. New York, Paris, Sydney, Toronto, Lviv).
- Сумцов, Н. (1910). *Малюнки з життя українського народного слова*. Харків: Друк. «Печат. Діло» (Sumtsov, N. (1910). *Drawings from the life of the Ukrainian folk word*. Kharkiv).
- Українка, Леся (1978). *Зібрання творів, Т. 10*. Київ: Наукова думка (Ukrainka, Lesia (1978). *Collection of works, Vol. 10*. Kyiv: Scientific thought).
- Ушинский, К. Д. (1948). *Собрание сочинений, Т. 2: Педагогические статьи (1857–1861)*. Москва, Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР (Ushynskiy, K. D. (1948). *Collection of works, Vol. 2: Pedagogical articles (1857–1861)*. Moscow, Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR).
- Франко, І. Я. (1986). *Зібрання творів, Т. 45*. Є. П. Кирилюк (гол. ред. кол.). Київ: Наукова думка (Franko, I. Ya. (1986). *Collection of works, Vol. 45*. Ye. P. Kyryliuk (editor in chief). Kyiv: Scientific opinion).
- Франко, І. (2006). Поза межами можливого. У Проценко О., Лісовий В. (Упор.), *Націоналізм: Антологія*, (сс. 435-446). Київ: Смолоскип (Franko, I. (2006). Beyond the possible. In O. Protsenko, V. Lisovyi (Ed.), *Nationalism: An Anthology*, (pp. 435-446). Kyiv).
- Шевченко, Т. (1964). *Повне зібрання творів, Т. 4*. Київ: Видано АН УРСР (Shevchenko, T. (1964). *Complete collection of works, Vol. 4*. Kyiv: Published by the Academy of Sciences of the USSR).
- Шевченко, Т. (1971). *Твори, Т. 4*. Київ: Видавництво художньої літератури «Дніпро» (Shevchenko, T. (1971). *Works, Vol. 4*. Kyiv: Dnipro Publishing House of Fiction).

## РЕЗЮМЕ

**Корж-Усенко Лариса.** Ідея національно-патриотического виховання в українській педагогічній думці XIX – початку XX в.

*В дослідженні представлено обобщення підходів представителів української інтелігенції XIX – початку XX століття до розуміння сутності і значення національно-патриотического виховання молодого покоління. Відзначено виключальне впливання творчості Г. Сковороди і Т. Шевченка на розробку теоретических основ досліджуемого феномена і становлення українського ідеала виховання. Охарактеризовані погляди видатних педагогів, громадських і освітніх діячів досліджуемого періоду на принципи і засоби національно-патриотического виховання. Актуалізована значимість творчості предшественників для утвердження національно-культурної ідентичності і формування громадянського свідомості молодого покоління в умовах викликів і ризиків сучасності.*

**Ключевые слова:** національно-патриотическое виховання, українська інтелігенція, український ідеал виховання, національно-культурна ідентичність, менталітет, самоідентифікація, громадянське свідомість, молоде покоління.

## SUMMARY

**Korzh-Usenko Larysa.** The idea of national-patriotic education in the Ukrainian pedagogical thought of the XIX – early XX centuries.

*The study presents the dynamics of the views of prominent teachers, public figures and educators of the XIX – early XX century on the essence, purpose and means of the national-patriotic education of the younger generation.*

*With the help of textual analysis, the source base and historiographical work on the selected problem were processed. Using the method of retrospective analysis, an exceptional influence on the formation of the theoretical foundations of the Ukrainian educational ideal of G. Skovoroda and T. Shevchenko, who were significant personalities for the national intelligentsia, the embodiment of the titanic desire for creative self-realization, is revealed. Using the method of generalizing approaches of the Ukrainian intelligentsia, the understanding of the essence and significance of the national-patriotic education of the younger generation is presented. Based on the diachronic analysis of the views of prominent teachers, public figures and educators of the XIX – early XX century, the vision of the means and methods of national-patriotic education is characterized. It is established that the representatives of the Ukrainian pedagogical thought of the studied period singled out the means of national-patriotic education, recognized as effective at the present stage: Ukrainian school (of primary, secondary and higher level), Ukrainian language of educational process, deepening Ukrainian studies, extracurricular work, preschool and extracurricular education, including excursions, Ukrainian studies and local lore groups, ceremonial events and literary and musical holidays dedicated to significant events and famous Ukrainian public and cultural figures, student organizations of the relevant nature; Ukrainian book, library, periodicals, etc.; Ukrainian song (creation of national choirs), etc.*

*It is stated that for teachers and public figures of the XIX – early XX centuries was habitual the emphasis on the proximity of the Ukrainian people to the democratic values of the European civilization: attention to self-development, self-education and self-realization, the need to form a spiritually independent, active personality with a clear civic position, a developed sense of self and national dignity.*

**Key words:** *national-patriotic education, Ukrainian intelligentsia, Ukrainian educational ideal, national-cultural identity, mentality, self-identification, civic consciousness, younger generation.*

## РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.01:7/+8001.81

Vitalii Boichenko

Sumy State Pedagogical University

named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0001-9098-0185

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/410-418

### GENESIS AND CURRENT STATE OF STEM EDUCATION DEVELOPMENT: U.S. EXPERIENCE

*The article reveals genesis and current state of STEM education development in the USA. The factors (political, economic, cultural, educational) that influenced STEM education development are revealed. The legal regulations on STEM education in the USA at different stages of its development are characterized. The innovative trends in STEM education development are highlighted, namely: extending STEM definition; enhancing STEM teachers training and professional development; improving STEM courses; broadening participation of girls, women and minorities in STEM; increasing federal financial support of STEM education; establishing cooperation in the process of STEM services provision between a wide range of institutions, including federal agencies, public and private organizations, academic institutions, foundations, business companies, etc.*

**Key words:** *STEM education, genesis of STEM education, legal regulations of STEM education development, USA.*

**Introduction.** In modern conditions of society development, preparing highly qualified STEM specialists becomes a priority educational agenda in many countries. STEM skills are vital to become a competitive specialist at the labor market. Realizing the necessity to develop STEM field, Ukraine implemented “The concept of Science and Mathematics Education (STEM Education) development”, aimed at promoting Science and Mathematics Education (STEM Education) as a basis for competitiveness and economic growth of the state, formation of the innovative competences of its citizens, training of new generation, capable of learning as well as developing and using new technologies. At the same time, there are still unresolved issues on the way to implement the Concept. One of the possibilities to solve the outlined problems is to learn positive experience of the countries, which have achieved success in developing STEM education at different levels of the education system. One of such countries is Ukraine.

**Analysis of relevant research.** Due to its relevance, the issue of STEM education development has been considered by many scientists in Ukraine and abroad. Among Ukrainian scientists we can name V. Andriievskaya, S. Babiichuk, O. Barna, M. Boichenko, I. Chernetskyi, V. Chernomorets, S. Dembitska,

S. Halata, O. Hirnyi, O. Kiian, O. Korshunova, O. Kurnosenko, O. Kuzmenko, S. Kyrylenko, R. Levytska, O. Lozova, N. Morze, O. Patrykeieva, N. Polikhun, S. Podliesnyi, I. Savchenko, A. Sbruieva, S. Sioma, I. Slipukhina, H. Skrypka, O. Stryzhak, O. Tarasov, V. Zaiarna and others.

At the same time, the researchers haven't focused specifically on the history and factors that influenced STEM education development in the USA. Taking into account this fact, the **aim** of our article was defined – to reveal genesis of STEM education development in the USA and its current trends.

To achieve the goal, the following **research methods** were used: theoretical – analysis, synthesis, generalization, comparison – to reveal the essence of the studied phenomenon; historical-genetic method – to determine the factors that influenced STEM education development and to study the process of STEM education development in the historical retrospective; structural-logical method – to highlight the current trends in the development of the studied phenomenon at the modern stage of society development.

**Research results.** Considering the origins of STEM education in the United States, the researchers are unanimous in their opinion that the impetus for the development of STEM education was launching of the Russian satellite in 1957. In response, in 1958, President of the USA D. Eisenhower established the National Aeronautics and Space Administration (NASA). In 1961, President J. F. Kennedy continued the course of President D. Eisenhower, promoting scientific innovation and sending astronauts to the moon.

During 70's – 80's of the 20<sup>th</sup> century, the most notable technological advances that continued to affect the American nation were cell phones and personal computers. An artificial heart was created for the first time, and the first space shuttle was launched. In the United States, a number of national research programs were introduced. In 1996, the National Research Council developed the National Science Education Standards (NSES).

Earlier, in 1989, the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) introduced the Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, and in 1991 the Professional Standards for Teaching Mathematics and Assessment Standards for School Mathematics. These standards and guidelines allowed to form a curriculum for students of secondary schools (K-12) in STEM disciplines. For the first time was used the acronym SMET, which later was substituted by the acronym STEM.

In early 2000s actualized the issue of increasing STEM educational opportunities and student learning. In particular, in 2001, the then governor of Arizona J. Napolitano created a STEM development program, which received

federal and private funding, and other states followed this example by setting up STEM councils in their states to support the education initiative.

The No Child Left Behind Act (NCLB) (2001) had become a response to the alleged “non-competitiveness” of the United States in academic events. The law made schools responsible for ensuring the success of their students at a high academic level. Nevertheless, the report of the US National Academy of Sciences, Engineering and Medicine (2005) emphasized that the level of knowledge of US citizens in the field of STEM lagged behind other countries. Consequently, there arose the necessity to consolidate efforts in increasing K-12 students’ outcomes in STEM.

In accordance with the provisions of the America COMPETES Act (2007), federal funding was allocated for STEM education development. The law provided for the creation of a new federal initiative to train 70,000 new STEM teachers in Advanced Placement and International Baccalaureate courses, as well as initiatives aimed at involving existing STEM teachers in professional development programs and encouraging university students, who studied in the STEM field, to receive teacher certificates. However, despite efforts, there was still a significant shortage of STEM qualified teachers throughout the country (Lips & McNeill, 2009).

It should be stressed, that great attention to STEM education development in the USA paid President B. Obama, who launched numerous initiatives. One of these initiatives was “Educate to Innovate” (2009). It was aimed at providing American students with the best opportunities for future STEM employment. Federal investment in STEM education was increased, and the country had set a benchmark to train 100,000 highly qualified STEM teachers during the next ten years.

In 2010, in accordance with the requirements of Section 101 of the outlined above America COMPETES Act, the Committee on STEM Education (CoSTEM) was established. The CoSTEM was empowered to fulfill the following functions:

- review educational programs in the field of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), invest in their implementation and evaluate their effectiveness;
- coordinate educational programs, investments and activities of federal agencies with the Office of Management and Budget;
- develop and implement through the involved agencies a strategic plan in the field of STEM education, which should be updated every five years (*President Obama Launches “Educate to Innovate”...*, 2010).



In its turn, the Federal Coordination in STEM Education (FC-STEM) Subcommittee advises and assists the Committee on STEM Education and serves as a forum to facilitate the formulation and implementation of the strategic plan.

In the same year, President B. Obama announced creation of the non-governmental organization “Change the Equation”, aimed at improving the quality of STEM education in the country.

In order to fulfill the task, outlined in the “Educate for Innovate” initiative (training 100,000 effective STEM teachers over the next 10 years), the national innovative educational network 100Kin10 was established in 2011 with the support of 28 founding partners, bringing together leading academic institutions, non-profit organizations and foundations, companies and federal agencies.

During the first four years of the organization’s existence, its partners trained more than 30,000 new effective STEM teachers and conducted professional development courses for thousands of practicing teachers (100Kin10, 2011).

In order to identify students’ understanding of technology, design and systemic technological thinking and the impact of technology on society, the Technology and Engineering Literacy Assessment was conducted in 2014 among the selected participants.

A very important benchmark in US STEM education development became adoption in 2015 of the Law on STEM Education, which added Computer Science to the definition of STEM areas and introduced more advanced curriculum for teachers.

In particular, Section 2 of the Act states that “for the purpose of providing STEM education services the National Science Foundation, the US Department of Energy, the National Aeronautics and Space Administration, the National Oceanic and Atmospheric Administration, the National Institute of Standards and Technology and U.S. Environmental Protection Agency the term “STEM education” should apply to such subjects as Science, Technology, Engineering, and Mathematics, including Computer Science” (*HR1020 – STEM Education Act of 2015*).

The law envisages provision of grant support on a competitive basis by the director of the National Science Foundation through the Directorate for Education and Human Resources for conducting research, developing innovative out-of-school STEM education institutions and creation of STEM learning environment to improve results of training in the field of STEM, as well as enhance non-formal STEM education (*ibid.*).

The Law emphasizes that grant support covers both a single STEM discipline and a number of STEM disciplines or integrated STEM disciplines and

includes: 1) research and developments that promote a better understanding of the essence of learning and interaction in the non-formal environment, in particular, on the role of an informal environment in expanding participation in STEM; 2) design and testing of innovative STEM learning models, programs and other resources in order to create a non-formal learning environment to improve learning outcomes in the STEM field and increase involvement of students, secondary school (K-12) teachers and wide community.

One more important event in STEM education development in the USA was adoption of the “Every Student Succeeds Act” (ESSA) (2015), which regulated the national policy in the field of public general secondary education (K-12) in the country. The law amended, but did not repeal, the provisions of the “No Child Left Behind Act” regarding periodic standardized tests to be taken by students.

The main provisions of the Law include:

- ensuring equal access to education for all students, protecting interests of different categories of students;
- teaching all students in the United States in accordance with high academic standards, which should be the key to their successful college education and choice of profession;
- providing vital information to teachers, families, students and local communities through annual staff assessments, which measure students’ progress in meeting these standards;
- support (including financial) and development of innovations in local communities, especially disadvantaged ones, within the Promise Neighborhoods program;
- increasing funding aimed at expanding access to quality preschool education;
- promoting positive change in the least effective schools, where groups of students do not progress and where the level of graduates is low over a long period of time.

It should be noted that the Law provides funding for various areas of STEM education. In particular, under Title I “Improving Basic Programs Operated by State and Local Educational Agencies”, federal funding may be used by schools operating under the school curriculum: to upgrade existing STEM labs and laboratory materials or other specialized training spaces; improve STEM-courses; conduct field trips to expand access to real, practical experience in the field of STEM, including experience that expands students’ knowledge of the impact of STEM in the world.

Funding under Title II “Preparing, Training, and Recruiting High-Quality Teachers, Principals, or Other School Leaders” may be used for the following purposes: train educators to teach new concepts and approaches in the field of STEM, including Computer Science; provide scholarships to attract teachers to STEM professions; recruit highly qualified specialists from other fields who can become STEM teachers; provide teachers with opportunities for professional development; support teachers in the process of implementing such new courses as Computer Science and Engineering; support teachers who provide effective STEM education services to students with disabilities; support for STEM primary school teachers, as well as educators of preschool education institutions, which include teaching of STEM-disciplines in the educational process; professional training or professional development for teachers aimed at incorporating technology into the effective teaching of STEM disciplines through personalized or blended learning; establish cooperation between schools, out-of-school education institutions, providers of non-formal educational services to facilitate integration of STEM disciplines; involve STEM-coaches, who should help the grantees to adapt teaching to the needs of individual teachers; provide differentiated salaries or stimulate STEM teachers working in schools with high needs, or reward teachers and school principals whose students have demonstrated high learning outcomes in STEM (*National Science Teachers Association, 2017*).

Under Title IV “A Student Support and Academic Enrichment Grants”, federal funding extends to the following areas: safe and drug-free schools; mental health counseling; consultancy; music education; civic education; testing within the framework of International Baccalaureate or Advanced Placement programs; STEM.

According to the law, districts can use federal funding to achieve the following goals: increase the number of quality STEM courses; expand access to STEM education for students at risk; support for student participation in non-profit STEM competitions; ensure the acquisition of practical experience in teaching STEM-disciplines; integrate other subjects, including art, into STEM subject programs; create or improve special STEM-schools; integrate school, out-of-school and non-formal STEM education; expand environmental education (*National Science Teachers Association, 2017*).

The course on further STEM education development was supported by the next U.S. President D. Trump. In December 2018, the Strategic Plan “Charting a Course for Success: America’s Strategy for STEM Education” was published. The document represents a federal strategy for the next five years based on a vision of

the future, where all Americans will have access to high-quality STEM education throughout their lives, and the United States will be a world leader in STEM literacy, innovation and employment. The strategic plan calls for nationwide collaboration with students, their families, educators, local communities and employers, the “polar star” for the STEM community, as they work together to set the course for the nation’s success. The US Department of Education is an active participant in each of the interagency working groups focused on the implementation of the defined plan (*Charting a Course for Success...*, 2018).

The strategic plan of STEM education provides for the achievement of the following goals:

- creating a solid foundation for the STEM literacy development, providing every American with the opportunity to master the basic concepts of STEM, including computational thinking, and acquire digital literacy. Citizens with STEM literacy will be better prepared to respond to the challenges posed by the rapid technological change and participate in civil society;

- increasing diversity, equality, and STEM integration, and ensure that all Americans have access to high-quality lifelong STEM education, especially those who have not received STEM education before;

- training STEM professionals for the future – both STEM graduates and qualified college graduates – by creating a true learning experience that encourages and prepares graduates for further careers in STEM. Creating a diverse pool of talented Americans, who have deep knowledge in STEM disciplines and are ready to work in future will play an important role in the national innovation base that supports key sectors of the economy, as well as scientific discoveries and future technologies (*Progress Report...*, 2019).

The outlined strategy envisages that a number of successive steps in the following areas will contribute to the achievement of the defined goals:

- developing and enriching strategic partnerships to build new or strengthen existing links between education institutions and the wider communities they serve;

- involving students in areas where disciplines converge, and STEM is a means of combining them;

- formation of computational literacy with the help of STEM education, which provides deeply formed computational skills with the help of digital tools;

- ensuring transparency and accountability in the federal authorities implementing the plan, using evidence-based practices and evaluation tools that can be followed by other STEM stakeholders (*Charting a Course for Success...*, 2018)

**Conclusions.** Having revealed the genesis of STEM education development and its current state we came to the following conclusions. The phenomenon under study has originated and developed under the influence of a number of factors, namely: political (political actions of the USA on world arena, changes in domestic and foreign policy of the country, striving for world leadership, etc.), economic (need to increase competitiveness of future specialists at the labor market, increased funding, creation of professional networks, etc.), cultural (forming values of digital society, digital citizenship, which involves STEM literacy, etc.), and educational (changes in the structure and essence of STEM education, introduction of new ideas, concepts, samples of the best educational experience, etc.).

Analysis of the important legal regulations on STEM education (Educate to Innovate, America COMPETES Act, STEM Education Act, Every Student Succeeds Act, Charting a Course for Success: America's Strategy for STEM Education and so on) allowed to characterize the current trend in STEM education development, namely: extending STEM definition; enhancing STEM teachers training and professional development; improving STEM courses; broadening participation of girls, women and minorities in STEM; increasing federal financial support of STEM education; establishing cooperation in the process of STEM services provision between a wide range of institutions, including federal agencies, public and private organizations, academic institutions, foundations, business companies, etc.

Present study does not cover all the aspects of the specified phenomenon, **the prospects of further research** are seen in considering the content-procedural foundations of STEM education in U.S. high schools.

## REFERENCES

- Charting a Course for Success: America's Strategy for STEM Education: A Report by the Committee on Stem Education of the National Science & Technology Council* (2018). Retrieved from: <https://www.hsd1.org/?view&did=826425>.
- H.R.1020 – STEM Education Act of 2015*. Retrieved from: <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/house-bill/1020/text>.
- Lips, D., McNeill, J. B. (2009). A New Approach to Improving Science, Technology, Engineering, and Math Education. *Heritage Foundation Backgrounder, No. 2259, April 15*. Retrieved from: <http://www.heritage.org/Research/Reports/2009/04/A-New-Approach-to-Improving-Science-Technology-Engineering-and-Math-Education>.
- National Science Teachers Association (2017). *Every Student Succeeds Act – ESSA: An Overview of the Federal Education Law and Federal Funding for STEM Initiatives*. Retrieved from: <https://static.nsta.org/pdfs/ESSAOverview.pdf>.
- President Obama Launches "Educate to Innovate" Campaign for Excellence in Science, Technology, Engineering & Math (Stem) Education, November 23, 2009* (December 1, 2010). Retrieved from: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/president-obama-launches-educate-innovate-campaign-excellence-science-technology-en>.

*Progress Report on the Federal Implementation of the STEM Education Strategic Plan: A Report by the Committee on STEM Education of the National Science & Technology Council (2019). Retrieved from: <https://stemtlnet.org/resources/progress-report-federal-implementation-stem-education-strategic-plan>.*

100Kin10 (2011). *100Kin10 is answering the nation's call.* Retrieved from: <https://100kin10.org/about>.

## АНОТАЦІЯ

**Бойченко Віталій.** Генеза і сучасний стан STEM-освіти: досвід США.

*Стаття розкриває генезу та сучасний стан STEM-освіти в США. Виявлено низку чинників, що справили вплив на розвиток STEM-освіти досліджуваної країни, а саме: політичні (політичні дії США на світовій арені, зміни у внутрішній та зовнішній політиці країни, прагнення до світового лідерства тощо), економічні (необхідність підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці, збільшення фінансування, створення професійних мереж тощо), культурні (формування цінностей цифрового суспільства, цифрове громадянство, що передбачає розвиток STEM-грамотності тощо), та освітні (зміни в структурі та сутності STEM-освіти, упровадження нових ідей, концепцій, зразків найкращих освітніх практик тощо). Окреслено нормативні документи щодо STEM-освіти в США на різних етапах її розвитку (Закон «Виховуй для інновацій», Закон «Про конкуренцію Америки», Закон «Про STEM-освіту», Закон «Кожен учень досягає успіху», Стратегічний план «Курс на успіх: американська стратегія STEM-освіти» тощо). Висвітлено інноваційні тенденції розвитку STEM-освіти, а саме: розширення визначення поняття STEM; удосконалення професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів STEM; удосконалення курсів зі STEM-дисциплін; розширення участі дівчат, жінок та меншин у галузі STEM; збільшення федеральної фінансової підтримки STEM-освіти; налагодження співпраці в процесі надання послуг у галузі STEM-освіти між широким колом установ, включаючи федеральні агенції, державні та приватні організації, заклади освіти різних рівнів, фонди, бізнес-компанії тощо.*

**Ключові слова:** STEM-освіта, генеза STEM-освіти, нормативні документи, що регулюють розвиток STEM-освіти, США.

## РЕЗЮМЕ

**Бойченко Віталій.** Генезис и современное состояние STEM образования: опыт США.

*В статье раскрыты генезис и современное состояние STEM-образования в США. Выявлены факторы (политические, экономические, культурные, образовательные), повлиявшие на развитие STEM-образования. Охарактеризованы нормативные документы по STEM-образованию в США на разных этапах его развития. Выделены инновационные тенденции в развитии STEM-образования, а именно: расширение определения понятия STEM; повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации учителей и преподавателей STEM; совершенствование курсов STEM; расширение участия девочек, женщин и меньшинств в STEM; увеличение федеральной финансовой поддержки STEM-образования; установление сотрудничества в процессе предоставления услуг в сфере STEM-образования между широким кругом учреждений, включая федеральные агентства, государственные и частные организации, академические учреждения, фонды, коммерческие компании и т. д.*

**Ключевые слова:** STEM-образование, генезис STEM-образования, нормативные документы, которые регулируют развитие STEM-образования, США.

Алла Куліченко

Запорізький державний медичний університет  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-1469-3816  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/419-430

## ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГАРВАРДСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ У 1780–1860 РР.

*Статтю присвячено огляду розвитку інноваційної діяльності в Гарвардській медичній школі з 1780-х рр. до 1860-х рр. Визначено, що Гарвардську медичну школу заснували в 1782 р., а освітній процес спочатку забезпечували три професори – Дж. Воррен, Б. Вотерхауз та А. Декстер, зібравши потужну на той час матеріально-технічну базу. З'ясовано, що перші випускники отримали ступінь бакалавра медицини і їм було запропоновано отримати ступінь доктора медицини. До вагомих інноваційних здобутків Гарвардської медичної школи або Массачусетського медичного коледжу (така назва була в 1820–1880 рр.) окресленого періоду належать такі: вакцинація від віспи, анестезія за допомогою оксиду азоту, відкриття нових посад та кафедр, ухвалення анатомічного закону тощо.*

**Ключові слова:** американська медична освіта, інноваційна діяльність, Гарвардська медична школа, Массачусетський медичний коледж, бакалавр медицини, доктор медицини, кафедри, щеплення від віспи, анестезія, анатомічний музей Воррена.

**Постановка проблеми.** Сьогодні, у XXI ст., на офіційному сайті Гарвардської медичної школи ([www.hms.harvard.edu](http://www.hms.harvard.edu)), зазначено, що місія закладу освіти полягає у вихованні різноманітної, інклюзивної спільноти, орієнтованої на полегшення страждань, поліпшення здоров'я та добробуту всіх завдяки передовому досвіду викладання й навчання, відкриттям та вченим, а також служінню й лідерству (*About Harvard...*, n.d.). Інноваційною Гарвардська медична школа була від самого початку заснування. Т. Геррінгтон зазначає таке з цього приводу: «Звичайно, будь-яка інновація є доволі жорстким явищем відповідно до одвічних звичаїв, особливо якщо в країні не було достатньо міцних медичних шкіл, що стали би зразками для наслідування» (Harrington, 1905). Тож, починаючи з 1780-х рр, для Гарвардської медичної школи шлях інноваційної діяльності був доволі тернистим і складним.

**Аналіз актуальних досліджень.** Гарвардська медична школа, її історія заснування є об'єктом розвідок в основному англомовних джерел. Зокрема, з цього приводу в різні часи з'являлися праці Д. Вілкінсон (D. Wilkinson), Т. Геррінгтона (T. Harrington), Е. Кларенса (E. Clarence), Дж. Мамфорда (J. Mumford), Т. Мура (T. Moore), В. Ротштейна (W. Rothstein), Р. Словсона (R. Slawson) та ін. Проте питання детального

розгляду інноваційної діяльності Гарвардської медичної школи в окреслений нами період потребує додаткового висвітлення в сучасному українському освітньому просторі.

**Метою статті** є огляд розвитку інноваційної діяльності в Гарвардській медичній школі з 1780-х рр. до 1860-х рр., виокремлення як позитивних, так і негативних інновацій. Хронологічні межі дослідження: 1780-ті рр. – відкриття Гарвардської медичної школи й витoki організації освітнього процесу з підготовки майбутніх лікарів; 1860-ті – період Громадянської війни та початок президентства Ч. Елліота в Гарвардському університеті, що ознаменувало нову віху розвитку інноваційної діяльності закладу медичної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети розвідки ми використали такі методи: аналіз і систематизацію науково-педагогічних джерел (річних оглядів, циркулярів, статей) та інформаційних ресурсів (офіційний веб-сайт Гарвардської медичної школи); структурно-логічний та історико-генетичний методи – для побудови цілісного уявлення про інноваційну діяльність Гарвардської медичної школи, виокремлення її особливостей у період з 1780-х рр. до 1860-х рр.

**Виклад основного матеріалу.** У «Щорічному циркулярі Массачусетського медичного коледжу» (1846) йдеться про те, що «до революції жодної медичної школи не існувало ні в Бостоні, ні у штаті Массачусетс. Жодних іспитів та ліцензій на практику не було, як і інших засобів, за допомогою яких можна було би дізнатися про кваліфікацію лікаря. Не було розтинів, і навіть огляди тіл померлих людей рідко дозволялися. Засоби навчання обмежувались інформацією, яку можна було отримати з приватної практики лікаря та читання небагатьох книг, які він мав у своїй бібліотеці. <...> Революційна війна надала велику можливість розвитку практичної медицини та хірургії... » (*Annual circular...*, 1846).

Як справедливо зауважує Р. Словсон, «важливо усвідомити, що поштовхом для розвитку будь-якої медичної школи стали не створені академічні установи, а медичні спільноти» (Slawson, 2012). Ми цілком можемо застосувати цю тезу й до Гарвардської медичної школи, оскільки її заснуванню сприяла Массачусетська медична спільнота, серед активних членів якої був «батько» зазначеного закладу медичної освіти Дж. Воррен.

Гарвардську медичну школу було засновано 19 вересня 1782 р., оскільки саме в той час корпорація Гарвардського коледжу запропонувала інноваційний план розвитку медичної школи, який складався з 22 пунктів. Через 2 роки, у 1784 р. відбувся їх перегляд (Harrington, 1905).



Наведемо кілька пропозицій, які в 1780-х були інноваційними для тогочасної американської медичної освіти:

- збагачення університетської бібліотеки колекцією найбільш відомих авторів із анатомії, хірургії, фізики, хімії тощо;
- забезпечення анатомічним та хірургічним обладнанням, наборами анатомічних препаратів, будівництво анатомічного театру та інших необхідних приміщень для розтинів й клінічних операцій;
- клопотання перед представниками державної влади про можливість розтину професорами анатомії тіл злочинців, страчених і самогубців;
- створення вибірних посад професорів анатомії й хірургії, теорії та практики медицини, хімії та фармакології;
- оприлюднення вимог для претендентів на зазначені посади;
- зазначення прав і обов'язків осіб, яких обрано на професорські посади;
- зазначення вимог до вступу для майбутніх студентів тощо (Harrington, 1905).

У грудні 1782 р. у заснованому закладі медичної освіти з'являється Дж. Воррен (1753–1815), професор анатомії та хірургії, Б. Вотерхауз (1753–1846), професор теорії і практики медицини, а у травні 1783 – А. Декстер (1750–1829), професор хімії та фармакології. Усі три професори були приведені до присяги й підписали певні документи. 7 жовтня 1783 р. відбулася урочиста церемонія відкриття медичної школи. Першим місцем розташування закладу освіти та проведення лекцій був цокольний поверх Гарвардської зали в м. Кембридж, що у штаті Массачусетс (Harrington, 1905; Clarence, 1906). Лекції Дж. Воррена, Б. Вотерхауза та А. Декстера відвідувало близько 20 студентів переважно з різних куточків Нової Англії, а також старшокурсники Гарвардського коледжу, які отримали згоду батьків (*Annual circular...*, 1846).

Медична школа мала лише одну кафедру – анатомії та хірургії, відкриту в 1782 р. За рік, у 1783 р., з'явилися кафедра теорії та практики медицини й кафедра хімії та фармакології (Clarence, 1906).

Т. Геррінгтон у 1905 р. писав, що після відкриття «Гарвардська медична школа рухалася тільки вперед і розвивалася з такою енергією, силою та авторитетом, із якими ми бачимо її сьогодні (у 1900-ті рр. – А.К.) у всій красі. Школа є приємністю та зразком для всіх, хто шукає знань і підтримки в галузі медичних наук» (Harrington, 1905).

Початок праці в медичній школі видався всім трьом професорам нелегким, оскільки заняття у формі лекцій були новиною в Массачусетсі,

зокрема в Бостоні. Проте, наприклад, Дж. Воррен ніколи не писав курсу лекцій та зрідка використовував нотатки (Harrington, 1905). У такій поведінці професора нічого не було зухвалою й дивного, оскільки у студентські роки, які він провів у Гарвардському університеті, великим захопленням стало відвідування анатомічного гуртка, члени якого розбирали та демонстрували структури нижчих тварин і вивчали кістки скелета людини (Clarence, 1906).

За демонстраційним матеріалом Дж. Воррен час від часу звертався до місцевої лікарні, де мав змогу отримати ампутовані після операцій руки, ноги та ін. Загалом, курс Воррена був сфокусований на 31 темі. Перший курс лекцій було розраховано на 6 тижнів і охоплював 6 розділів (остеологія, міологія, спланхнологія, ангиологія, неврологія, аденологія) (Harrington, 1905). Кожна лекція зазвичай тривала 2-3 години (Clarence, 1906).

Річ у тім, що в Гарвардській медичній школі не було власної лікарні, де б відбувалося клінічне, але вона мала чудову заміну. Дві зими студенти відвідували лекції Воррена, Декстера та Вотерхауза в Кембриджі, закінчуючи три роки навчання, перш ніж отримати ступінь із медицини (Harrington, 1905).

Ім'я Б. Вотерхауса пов'язане з першим в історії США щепленням від віспи. Саме він, під враженнями від діяльності Е. Дженнера, ввів у липні 1800 р. своєму 5-річному синові та іншим членам родини вакцину, почавши проводити дослідження, присвячені віспі та щепленням від неї. Хоча ні у студентів, ні у колег професор Вотерхауз не викликав особливої симпатії й поваги. До процесу вакцинації також долучився Дж. Джексон. Тож Б. Вотерхауз та Дж. Джексон – два лікарі, пов'язані з історією творення Гарвардської медичної школи, заслуговують на особливу увагу (Harrington, 1905).

Вагомими внесками А. Декстера в розвиток медицини США стало виробництво карбонату калію та висловлення ідеї з приводу використання пухирів під час захворювань суглобів. А. Декстер займався консультуванням з хвороб. Так, наприклад, у «Медичному журналі Нової Англії» з'явилися два листи від лікаря, у яких Декстер консультував щодо діагнозу плямистої лихоманки та післяпологових судом (Harrington, 1905).

Перший випуск Гарвардської медичної школи датовано 16 липня 1788 р. Випускниками стали Дж. Голл та Дж. Фліт. Їм було присуджено ступінь бакалавра медицини й вони були першими здобувачами ступеня доктора медицини. Додамо, що в 1793 р. Дж. Фліт отримав посаду помічником професора анатомії й хірургії (Harrington, 1905). Однак, у «Щорічному циркулярі Массачусетського медичного коледжу» (1846) зазначено, що «ступінь бакалавра медицини був уперше присвоєний у 1785 році, і, згідно з

тогочасною системою освіти, через сім років – ступінь доктора медицини». А випускником 1788 р. є лише Дж. Фліт (*Annual circular...*, 1846).

У 1800 р. Н. Бойлстон створив «медичну бібліотеку Бойлстона», подарувавши близько 1100 томів вибраних творів. Також у Гарвардській медичній школі з'явилася колекція каменів, кісток із різними захворюваннями, анатомічних мідних пластин, інших анатомічних препаратів та апаратів. З 1801 р. викладачі та студенти Гарвардської медичної школи мали в розпорядженні 7 навчальних кімнат, розташованих у збудованій у 1744 р. каплиці Голдена (Harrington, 1905). Хоча інші джерела свідчать, що вже в 1783 р. каплиця Голдена була місцем для проведення занять із першими студентами (Clarence, 1906).

На початку 1800-х рр. керівництвом Гарвардського університету було розглянуто питання про необхідність залучення лікарень, де б студенти мали б ширше та більш систематизоване навчання, ніж за методом учнівства (Harrington, 1905).

Крім того, у 1808 р. було затверджено посаду ад'юнкт-професора з анатомії та хірургії, а в 1809 – ад'юнкт-професора з хімії та фармакології. У 1810 р. з'явилася посада професора клінічної медицини та було організовано курс клінічних лекцій із медицини в Бостонському будинку милостині. Також зазначимо, що в 1809 р. курс лекцій із анатомії та хірургії становив 44 і тривав 8 тижнів. Інновацією на цьому курсі була операція з літотомії, виконана Дж. К. Ворреном (Harrington, 1905).

Т. Геррінгтон указує, що в 1810 р. в США було лише п'ять медичних коледжів, які відвідувало 650 студентів. У перші 30 післявоєнних років з'явилося ще сім (Harrington, 1905).

Фокусуєтесь на усуненні двох проблем, які постали перед тогочасною медичною освітою, а саме брак тривалих і детальних курсів лекцій та відсутності практики з медицини й хірургії, 5 вересня 1810 р. було видано перший циркуляр Гарвардської медичної школи. У цьому документі були запропоновані розлогі плани на майбутнє щодо перетворення Гарвардської медичної школи на потужній освітній осередок США. Так, 19 вересня 1810 р. у виданні «Columbian Sentinel», було опубліковане повідомлення-оголошення про медичні лекції Гарвардської медичної школи в Бостоні. Були анонсовані щоденні лекції з анатомії та фізіології, хірургії та акушерства, теорії і практики медицини, хімії й фармакології, клінічної медицини. Крім того, студенти мали змогу відвідати медичну бібліотеку Бойлстона та побачити медичну практику в лікарняному відділенні Бостонського будинку милостині. У результаті, у грудні 1810 р. у Бостоні

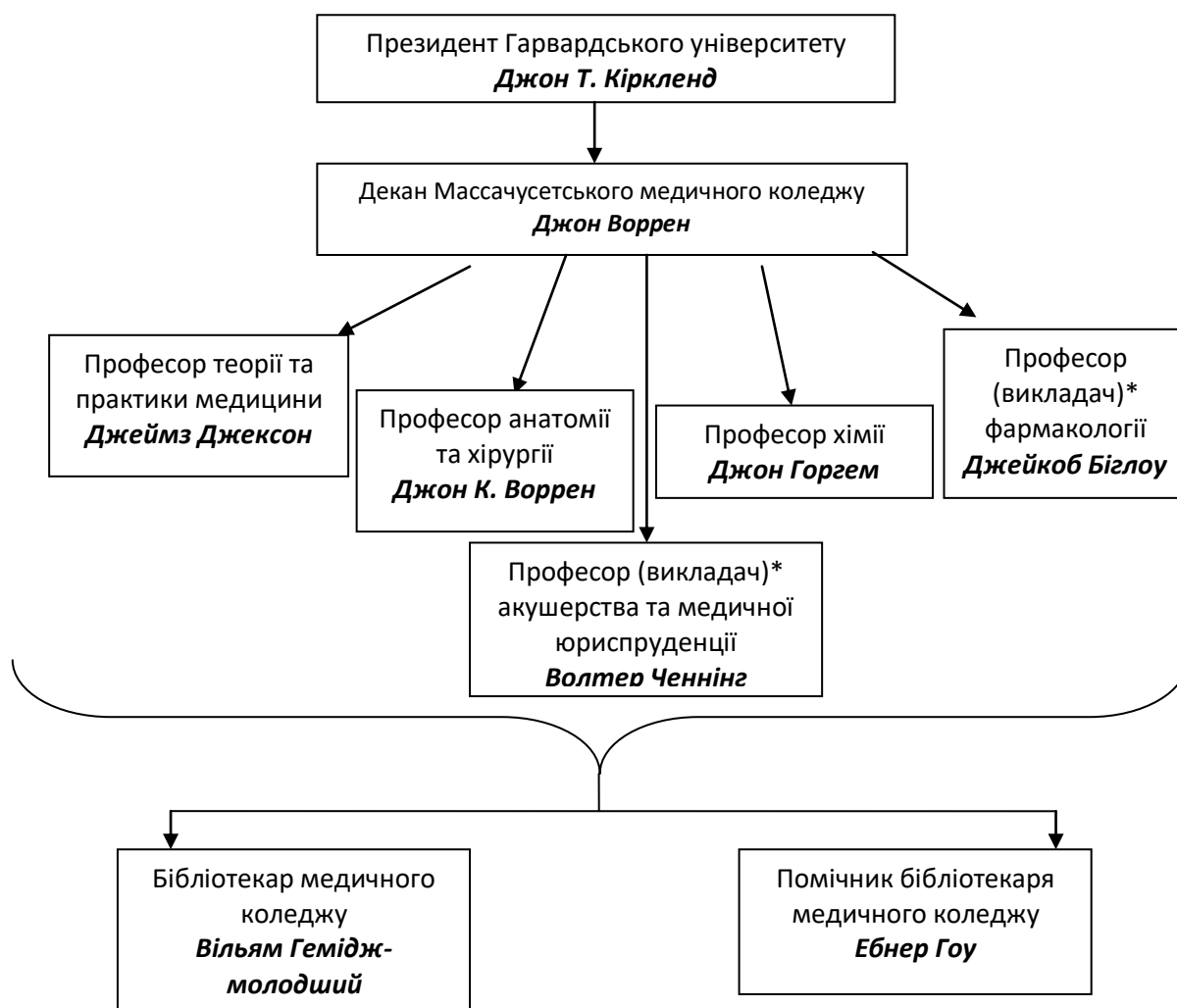
двері відчинила оновлена Гарвардська медична школа, що розташувалася на вулиці Мальборо (Harrington, 1905; Clarence, 1906).

Зазначимо, що ступінь бакалавра медицини був єдиним медичним ступенем у Гарвардській медичній школі до 1811 р. Того ж року випускники мали змогу отримати ступінь доктора медицини, за умови відвідування двох курсів лекцій кожного професора, демонстрації практичних навичок із кожної дисципліни, успішного складання всіх іспитів, написання дисертації за певною медичною темою, і, у випадку схвалення її змісту професорсько-викладацьким складом, захисту у присутності президента університету та членів вченої ради (*senatus academicus*) (Harrington, 1905).

У 1814 р. у Гарвардській медичній школі навчалося близько 120 студентів, що свідчило про популярність закладу освіти. У 1815 р. було започатковане зведення будівлі на вулиці Мейсон у Бостоні, яку назвали «Массачусетський медичний коледж», на знак визнання пошани законодавчого органу. Гарвардська медична школа була відома під цією назвою до 1880-х рр. (Harrington, 1905). Крім того, у 1815 р. заснували кафедру акушерства й медичної юриспруденції (Clarence, 1906).

Укажемо, що нова будівля теж була свого роду інноваційною, оскільки на першому поверсі була простора медична аудиторія з місцями для слухачів у вигляді амфітеатру; хімічна аудиторія в центрі, з сидіннями, розташованими аналогічно; гарно обладнана хімічна лабораторія та бібліотека з рідкісними виданнями. На другому поверсі було розміщено анатомічний театр, що займав центральну частину будівлі, з освітленням від купола та мансардного вікна. Місця для глядачів – збудовані півколом із входом зверху. До того ж, на другому поверсі знаходилися велика та мала кімнати розтину, анатомічний музей (Harrington, 1905).

У 1815 р. було відкрито дві нові посади – викладача фармакології та ботаніки й викладача акушерства. Крім того, у зазначений рік відбувся поділ хімії та фармакології на окремі дисципліни. Професорсько-викладацький склад Массачусетського медичного коледжу станом на 1 листопада 1816 р. представлено на рис. 1. Також було ухвалено рішення відкрити нову бібліотеку та запросити двох працівників на посади бібліотекаря та помічника бібліотекаря (Harrington, 1905).



\*За даними різних джерел. – А. К.

Рис. 1. Професорсько-викладацький склад Массачусетського медичного коледжу станом на 1 листопада 1816 р. (Harrington, 1905).

Серед інноваційної діяльності Массачусетського медичного коледжу варто також зупинитися й на організаційній. Річ у тім, що після затвердження кадрового стану члени медичного коледжу почали проводити раз на місяць робочі засідання. Голова засідання змінювався щомісячно – починаючи від найстаршого викладача медичного коледжу. Т. Геррінгтон зазначає, що «голови було наказано відправляти членам письмове повідомлення за три дні до засідання, а коли не було можливості провести зустріч у своєму будинку, він мав запропонувати заміну. У разі невиконання ним будь-якої з умов, він сплачував штраф у розмірі трьох доларів; відсутніх оштрафували на два долари. Обидва ці штрафи стягував скарбник і отримані кошти додавав до фонду бібліотеки» (Harrington, 1905). На таких засіданнях обговорювали стан успішності студентів та перспективи подальшого розвитку Массачусетського медичного коледжу.

Щодо анатомічного музею, то в 1820-х роках було зібрано дві колекції анатомічних препаратів – одна залишилася в Кембриджі, іншу використовували в Бостоні. Крім того, професор анатомії та хірургії Дж. Воррен-молодший створив кабінет порівняльної анатомії, а потім у 1847 заснував власний анатомічний музей, передавши Массачусетському медичному коледжу велику колекцію анатомічних препаратів. Ці препарати виявилися надзвичайно цінними й корисними під час викладання анатомії (Harrington, 1905).

У Бостоні Массачусетський медичний коледж продовжував поєднувати традиції своїх засновників та нові ідеї Дж. Воррена-молодшого та Дж. Джексона. Дж. Воррен-молодший не тільки був талановитим викладачем, а й активно сприяв розвитку наукових досліджень, ставши редактором наукового видання «*Boston Medical and Surgical Journal*». Дж. Джексон був лідером під час удосконалення американської системи медичної освіти, оскільки мав власну філософію викладання. Уважали, що метод, якого дотримувався Джексон у викладанні медицини, суперечив тогочасній неорганізованій системі медичної освіти США (Harrington, 1905).

Дж. Джексон опублікував двічі повну та цікаву програму своїх лекцій у 1815 р. та 1825 р. відповідно. Ці лекції та конспекти стали системою викладання клінічної медицини. Його пильне спостереження й логічні міркування були пов'язані з уникненням рутинних методів лікування і несистемної традиції в діагностиці та прогнозах хвороб. Взаємини між Дж. Джексоном і студентами стали символом симпатії та любові, які допомагали в майбутньому (Harrington, 1905). Як дослідник, Дж. Джексон займався вивченням серйозного розладу, розташованого у правій клубовій області – те, що зараз називають «апендицитом» (Clarence, 1906).

Важливим кроком уперед для Массачусетського коледжу стало відкриття в 1821 р. Массачусетської загальноклінічної лікарні, яку спочатку студенти відвідували за помірну плату, а потім безплатно (*Annual circular...*, 1846).

У 1823 р. студенти Массачусетського медичного коледжу мали можливість відвідувати в лікарні пацієнтів, попередньо прослухавши теоретичні лекції з детальними описами тієї чи іншої хвороби. Окрім лікарні, студентам дозволяли відвідувати лікарів, які займалися приватною практикою. Відповідно до звіту, за два роки функціонування Массачусетської загальноклінічної лікарні професор анатомії та хірургії Дж. Воррен-молодший провів близько 45 різнопланових операцій за участю студентів (Harrington, 1905).

Також зазначимо, що в 1831 р. Дж. Воррен-молодший запровадив таку посаду, як демонстратор під час занять з анатомії. Першим демонстратором став В. Льюїс (1831–1835; 1837–1838). Цього ж року за ініціативи Дж. Воррена-молодшого прийняли перший у США анатомічний закон, за яким дозволяли використовувати тіла померлих, якщо впродовж 36 годин їх не упізнають родичі, друзі, знайомі, на благо освіти та розвитку науки з дотриманням етичних принципів (Clarence, 1906). Тож бачимо яскравий приклад розробки законодавчого акту у сфері медичного права викладачем і науковцем. Вважаємо таку подію одним із проявів інноваційної діяльності в Массачусетському медичному коледжі.

Щодо відкриття нових кафедр, то в 1835 р. було засновано кафедру хірургії. У 1847 з'явилися одразу дві кафедри – кафедра анатомії й фізіології та кафедра патологічної анатомії. Додамо, що Массачусетський медичний коледж був першим у США, де викладати патологію як спеціальний курс. Того року медичний коледж знову змінив адресу. Його перенесли на вулицю Норт-Гроув, що прилягала до Массачусетської загальноклінічної лікарні. 1854 р. ознаменував появу кафедри клінічної медицини, 1866 – кафедри фізіології (Clarence, 1906).

Цікавим прикладом інноваційних думок став один із пунктів заповіту Дж. Воррена-молодшого про те, щоб після смерті був розтин його тіла з метою подальшого збереження скелету в Массачусетському медичному коледжі. Останню волю професора виконали і його скелет передано до анатомічного музею Воррена (Clarence, 1906).

Як уже було зазначено, важливе місце в Массачусетському медичному коледжі займала матеріально-технічна база. У циркулярі коледжу 1841-42 рр. було вперше згадано про п'ятдесят гіпсових зліпків, привезених із Парижу. Вони були кольоровими та демонстрували «багато елементарних форм хвороб». М. Вайман зробив їх повний опис та відправив до анатомічного музею Воррена. Однак, пропри їх важливе значення для освітнього процесу, професори зрідка демонстрували їх на лекціях, оскільки ці зліпки були занадто важкими для транспортування від музею до аудиторії (Clarence, 1906).

Інноваційним було також застосування Г. Веллзом оксиду азоту (газ, що веселить) у якості анестезії під час хірургічних втручань. Після численних успішних експериментів Г. Веллз влаштував демонстрацію свого відкриття для групи в Массачусетському медичному коледжі. Під час демонстрації знайшли студента, який бажав видалити зуб, перебуваючи під впливом оксиду азоту. Однак, студент відчував біль, можливо, тому, що

він не вдихнув достатню кількість газу. Він закричав, і демонстрація зазнала невдачі (Gordon, 2000, February). Проте, надалі оксид азоту буде успішно знеболювати пацієнтів під час операцій.

У 1850-х рр. навчання складалося з лекцій, декламувань та іспитів у медичному коледжі й клінічної частини викладання – медичних візитів до лікарні. Вони відбувалися двічі на тиждень у зимові місяці та чотири рази тиждень протягом літнього семестру. Студенти мали можливість виконувати фізичні експерименти та вивчати способи використання хімічного аналізу й мікроскоп під час дослідження та лікування хвороб. Це було вперше в історії медичного коледжу (Clarence, 1906).

Д. Вілкінсон указує на цікавий факт, який теж можемо пов'язати з інноваціями, проте неуспішними. Дослідниця зазначає, що «восени 1850 р. Гарвардська медична школа (Массачусетський медичний коледж – А. К.) прийняла, на прохання Американського товариства колонізації, двох молодих афроамериканців, які бажали бути лікарями в Ліберії. Ще більш сміливий крок був зроблений у прийнятті 38-річного афроамериканця. Крім того, декан О. Голмз та його колеги серйозно задумалися щодо зарахування 45-річної афроамериканської жінки. Годі й міркувати про наслідки для країни, якби Голмз та професорсько-викладацький склад дотримувалися свого первісного рішення. Проте, вони цього не зробили. Після протестів жінка відкликала заяву, а афроамериканським студентам було заборонено продовжувати семестр» (Wilkinson, 1992).

У 1857 р. професорсько-викладацький склад медичного коледжу вперше створив дворічний курс, відповідно до якого анатомію, патологічну анатомію, хірургію, хімію, практичну анатомію та фізіологію студенти опанували впродовж першого року навчання, у той час як другий рік навчання повинен був бути присвячений ботаніці, зоології, акушерству, жіночим та дитячим хворобам, медичній юриспруденції, фармакології, практичній анатомії та клінічному спостереженню. Була також пропозиція, щоб студенти вивчали зазначені дисципліни впродовж одного року. Хімічний аналіз та використання мікроскопа на заняттях з'явилися теж уперше (Clarence, 1906).

Зазначимо, що в 1858 р. була створена «Гарвардська літня школа», а лабораторні роботи з хімії виконували протягом квітня, травня та червня (Clarence, 1906).

У 1862 р. Д. Чівер запропонував проводити анатомічні конференції в кімнаті розтину, де аутопсію робили певна група студентів, демонстратор своєю чергою наглядав за ними. Такі заходи набули великої популярності. Пізніше їх проводили під час зимового та літнього семестрів (Clarence, 1906).



Після закінчення Громадянської війни та з обранням у 1869 р. Ч. Елліота на посаду президента Гарвардського університету, для Массачусетського медичного коледжу почалася нова сторінка в розвитку інноваційної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, попри те, що Гарвардську медичну школу було відкрито в 1780-х рр., інноваційна діяльність цього закладу медичної освіти вражала. Варто зазначити, що інноваційна діяльність у Гарвардській медичній школі була як колективною, так і індивідуальною. Освітню, організаційну, виховну, методичну, наукову діяльність та громадську позицію професорсько-викладацького складу було пронизано інноваціями – не тільки успішними, але й невдалими. Проте, невдалі інновації ставали відправною точкою для вдосконалення й натхнення для подальшої плідної праці, зважаючи на економічну, політичні ситуації та нагальні потреби суспільства.

Щодо майбутніх наукових розвідок, маємо на меті розглянути витoki інноваційної діяльності в американській медичній освіті на прикладах коледжу лікарів Колумбійського університету (м. Нью-Йорк), Дортмундського медичного коледжу та медичної школи Мерилендського університету.

#### ЛІТЕРАТУРА

- About Harvard Medical School.* (n.d.). Harvard Medical School. Retrieved from: <https://hms.harvard.edu/about-hms>.
- Annual circular of the Massachusetts Medical College, with a history of the Medical Department of Harvard University, a catalogue of graduates, &c.* (1846). Boston: Printed by David Clapp.
- Clarence, E. H. (1906). *The Harvard Medical School: 1782–1906*. Boston.
- Gordon, S. (2000, February). Wells, Horace (1815–1848), dentist and pioneer in the use of dental anesthesia. *American National Biography*. Retrieved from: <https://www.anb.org/view/10.1093/anb/9780198606697.001.0001/anb-9780198606697-e-1200962>.
- Harrington, Th. F. (1905). *The Harvard Medical School: A History, Narrative and Documentary, 1782–1905. Vol. 1*. New York, Chicago: Lewis Publishing Company.
- Slawson, R. G. (2012). Medical Training in the United States Prior to the Civil War\*. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17 (1), 11- 27. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/2156587211427404>.
- Wilkinson, D. Y . (1992). The 1850 Harvard Medical School dispute and the admission of African American students. *Harvard Library Bulletin*, 3 (3), 13-27. Retrieved from: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:42663111>.

#### РЕЗЮМЕ

**Куличенко Алла.** К вопросу о развитии инновационной деятельности Гарвардской медицинской школы в 1780–1860 гг.

*Статья посвящена обзору развития инновационной деятельности в Гарвардской медицинской школе с 1780-х гг. по 1860-х гг. Определено, что Гарвардскую медицинскую школу основали в 1782, а образовательный процесс сначала обеспечивали три профессора – Дж. Уоррен, Б. Уотерхаус и А. Декстер,*

*собрал мощную на то время материально-техническую базу. Выяснено, что первые выпускники получили степень бакалавра медицины и их пригласили получить степень доктора медицины. К весомым инновационным достижениям Гарвардской медицинской школы или Массачусетского медицинского колледжа (такое название было в 1820-1880 гг.) указанного периода относятся: вакцинация от оспы, анестезия с помощью оксида азота, открытие новых должностей и кафедр, принятие анатомического закона и т.д.*

**Ключевые слова:** американское медицинское образование, инновационная деятельность, Гарвардская медицинская школа, Массачусетский медицинский колледж, бакалавр медицины, доктор медицины, кафедры, прививка от оспы, анестезия, анатомический музей Уоррена.

### SUMMARY

**Kulichenko Alla.** To the issue of innovative activity development of the Harvard Medical School during the 1780s–1860s.

*Despite the opening of the Harvard Medical School in the 1780s, the innovative activity of this medical school was impressive. It should be mentioned that the innovative activities at the Harvard Medical School were both collective and individual.*

*Thus, the article deals with a review of innovative activity development in the Harvard Medical School from the 1780s to the 1860s. The chronological boundaries of the study include such periods: the 1780s – opening of the Harvard Medical School and the origins of the educational process for the training of future physicians; the 1860s – the period of the Civil War and the beginning of Charles Elliot's presidency at the Harvard University, which marked a new milestone in the development of medical education.*

*To achieve the article aim, we have used the following methods: analysis and systematization of scientific and pedagogical sources (annual reviews, circulars, articles) and information resources (official website of Harvard Medical School); structural-logical and historical-genetic methods – to represent a holistic view of the innovative activities of the Harvard Medical School, highlighting its features in the period from the 1780s to the 1860s.*

*The Harvard Medical School was founded in 1782, and initially three professors – J. Warren, B. Waterhouse, and A. Dexter – were providing the educational process by gathering a powerful material and technical base at that time. Besides, the first graduates got a bachelor degree in medicine and were offered a doctorate in medicine. Significant innovative achievements of the Harvard Medical School or Massachusetts Medical College (this name was in the 1820s–1880s) included the following: smallpox vaccination, nitric oxide anesthesia, opening of new positions and departments, adoption of anatomical law, etc.*

*Educational, organizational, methodological, scientific activity and public position of the teaching staff were permeated with innovations, both successful and poor ones. However, poor innovations became starting points for improvement and inspiration for further fruitful work due to the economic, political situation and urgent needs of society.*

*As for future research, we aim to describe the origins of innovative activity in American medical education on the examples of Columbia University College of Physicians (New York), Dartmouth Medical College, and University of Maryland School of Medicine.*

**Key words:** American medical education, innovative activity, Harvard Medical School, Massachusetts Medical College, Bachelor of Medicine, Doctor of Medicine, departments, smallpox vaccination, anesthesia, Warren Anatomical Museum.

## РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011(510)

Ван Боюань

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3989-051X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/431-442

### МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ОСВІТИ В МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

*У статті розроблено модель фортепіанної освіти на основі аналізу сучасних тенденцій у галузі професійної підготовки піаністів-виконавців у китайських закладах вищої освіти. Модель містить три компоненти: філософський блок (філософські традиції: раціоналізм, емпіризм, прагматизм; філософські орієнтири), блок принципів викладання (потреба виховувати в учнів здатність висловлювати емоції та ідеї; значення піаністів для створення продуманої та відповідної тональної якості; важливість розвитку уяви та виховання творчості; необхідність заохочення та стимулювання в навчанні й дотримання якості викладання) та методологічний блок (техніка; стиль; запам'ятовування; практика; гострі навички слухання (або розширення слухових здібностей); і етап подолання страху), які знаходяться у відносинах взаємозалежності.*

**Ключові слова:** фортепіанна освіта, модель, музичні заклади вищої освіти, Китай, піаністи-виконавці.

**Постановка проблеми.** Фортепіанна освіта в Китаї у XXI столітті перебуває на стадії постійного процесу змін, що мають важливе стратегічне значення для китайської музичної культури в цілому, оскільки «китайське фортепіано» було й залишається національним лідером музичного мистецтва країни. Багаторічний екстенсивний період еволюції фортепіанного мистецтва змінюється його інтенсивною стабілізацією. За збереження кількісного зростання у сфері аматорської освіти, у професійній області акцентується на всебічному підвищенні якості фортепіанної підготовки, що здійснюється за допомогою диверсифікації освітнього процесу шляхом внутрішніх резервів і збільшення числа піаністів, які навчаються за межами Китаю.

**Аналіз актуальних досліджень.** З кінця 2000-х років завдяки збільшенню числа китайських аспірантів-піаністів у ЗВО України, один за одним почали з'являтися наукові розвідки, присвячені певним аспектам фортепіанної освіти в КНР. Вони виявилися природним чином розділеними між двома спеціальностями – педагогікою та мистецтвознавством, причому більша частина нале-

жить до педагогічного напрямку. У різних іпостасях формування та еволюція системи фортепіанної освіти отримали висвітлення в дисертаціях і публікаціях Хоу Юе, Лю Цін, Ян Боху, Лю Ге, Чень Го, Ван Пейюаня, Сяо Чаожань, Цзин Лі, Чжен Лі, Лу Мінде, Лі Сюй, Сюй Веймін та ін. У наукових працях Цюй Ва, Хуан Пін, Ван Ін, Фан Юй, Цинь Цинь та ін. Висвітлено стилістику сучасної китайської фортепіанної музики, її зв'язки з іншими музичними культурами, творчість провідних композиторів і піаністів-виконавців.

Безпосередньо питання розвитку фортепіанної освіти в Китаї розглядали в наукових статтях і дисертаційних роботах китайські науковці Ван Юйхе, Вей Тінге, Куан Фань, Лю Фуань, Лянь Хайдун, Сунь Мінчжу, Хань Пейцзюнь, Цзюй Ціхунь, Чень Чжень, Чжао Сяошень) та вітчизняні вчені (Н. Гуральник, Ж. Дедусенко, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова).

**Мета статті** полягає в розробленні моделі фортепіанної освіти на основі аналізу сучасних тенденцій у галузі професійної підготовки піаністів-виконавців у китайських закладах вищої освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження було використано низку методів, а саме: джерелознавчий, аналітичний, порівняльний, історичний і теоретичний методи, а також методи індуктивно-дедуктивної обробки матеріалу та моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті аналізу наукової літератури, вивчення досвіду здійснення фортепіанної освіти університетів Китаю пропонуємо модель такої освіти. Переконані, що ефективна й конструктивна модель викладання повинна містити три компоненти, а саме: філософський блок, блок принципів викладання та методологічний блок, які знаходяться у відносинах взаємозалежності (рис. 1).

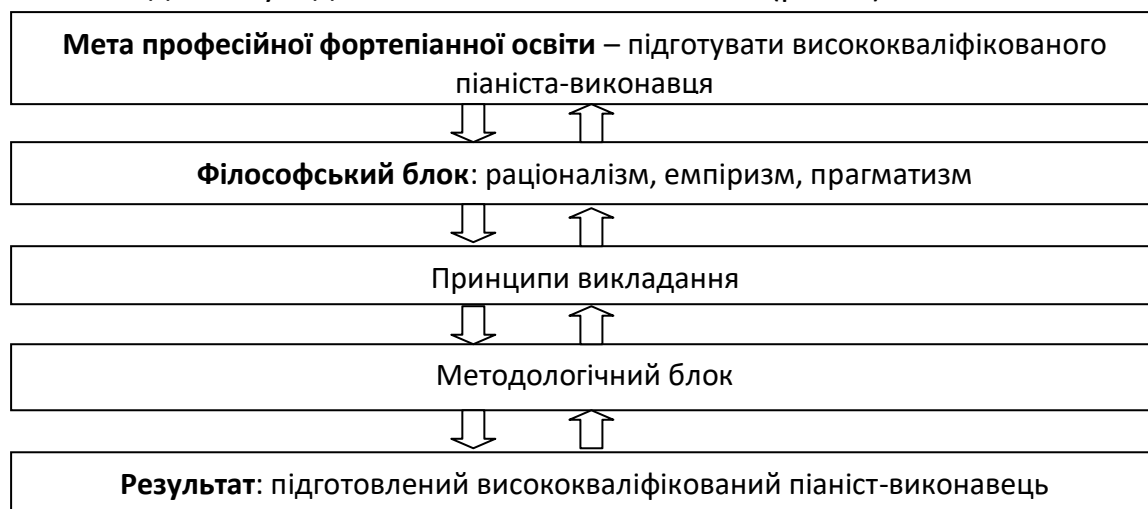


Рис. 1. Модель професійної фортепіанної освіти в ЗВО Китаю  
Далі розглянемо кожен із запропонованих блоків детальніше.

Так, філософський блок подано у вигляді схеми й охоплює основні положення трьох філософських течій – раціоналізму, емпіризму та прагматизму, а також окремих вибраних проблемам, що стосуються фортепіанної чи музичної освіти (рис. 2).

Як було зазначено вище, три філософських напрями мають значний вплив на фортепіанну освіту. Визначимо провідні ідеї кожної течії щодо здійснення фортепіанної освіти. Так, до раціоналістичних ідей відносимо: знання походять від раціонального аналізу; значення розуміння музики в історичному контексті; проведення теоретичного аналізу музичної партитури. Емпіризму фортепіанна освіта зобов'язана акцентувати на досвіді: чуттєвому, життєвому, досвіді вчителя та досвіді роботи; а також переконанню, що хороша практика спирається на експеримент та спостереження; і нарешті, очевидне значення в музичній освіті має почуття слуху, що в цьому контексті називається гострим слуханням. З прагматизму походить переконання, що ніщо не є постійним (це видно, наприклад, у мінливій природі практики виконання та різних інтерпретаціях партитури); переконання, що студентів слід навчати бути самостійними й вирішувати проблеми; і необхідність в індивідуальному підході, що означає, що жоден методологічний підхід не працює для всіх студентів.

До того ж, у схемі представлено п'ять надзвичайно важливих філософських міркувань, які знаходяться поза контекстом філософських течій чи традицій. Це поняття прищеплення студентам постійної насолоди та любов до музики (як і до інших видів мистецтва); визнання місця естетичного виховання у викладанні фортепіано; визнання ролі викладача та виконавця в передачі іншим музичних знань, особистих уявлень і особливостей культури; потреба в інтелектуальній і емоційній збалансованості піаністів; важливість прищеплення студентам почуття гуманності, що виходить за межі їх ролі простого піаніста та, в ідеалі, формує їх світогляд. Переконані, що в певному сенсі деякі з них можна вважати високими ідеалами: вони тим не менш досяжні та слугують орієнтирами для того, чого повинні прагнути досягти вчителі та студенти.

Наступний блок розробленої нами моделі фортепіанної освіти – принципи викладання. У результаті дослідження було визначено такі принципи викладання фортепіано в закладах вищої освіти Китаю, як: потреба виховувати в учнів здатність висловлювати емоції та ідеї; значення піаністів для створення продуманої та відповідної тональної якості; важливість розвитку уяви та виховання творчості; необхідність заохочення та стимулювання в навчанні та дотримання якості викладання.

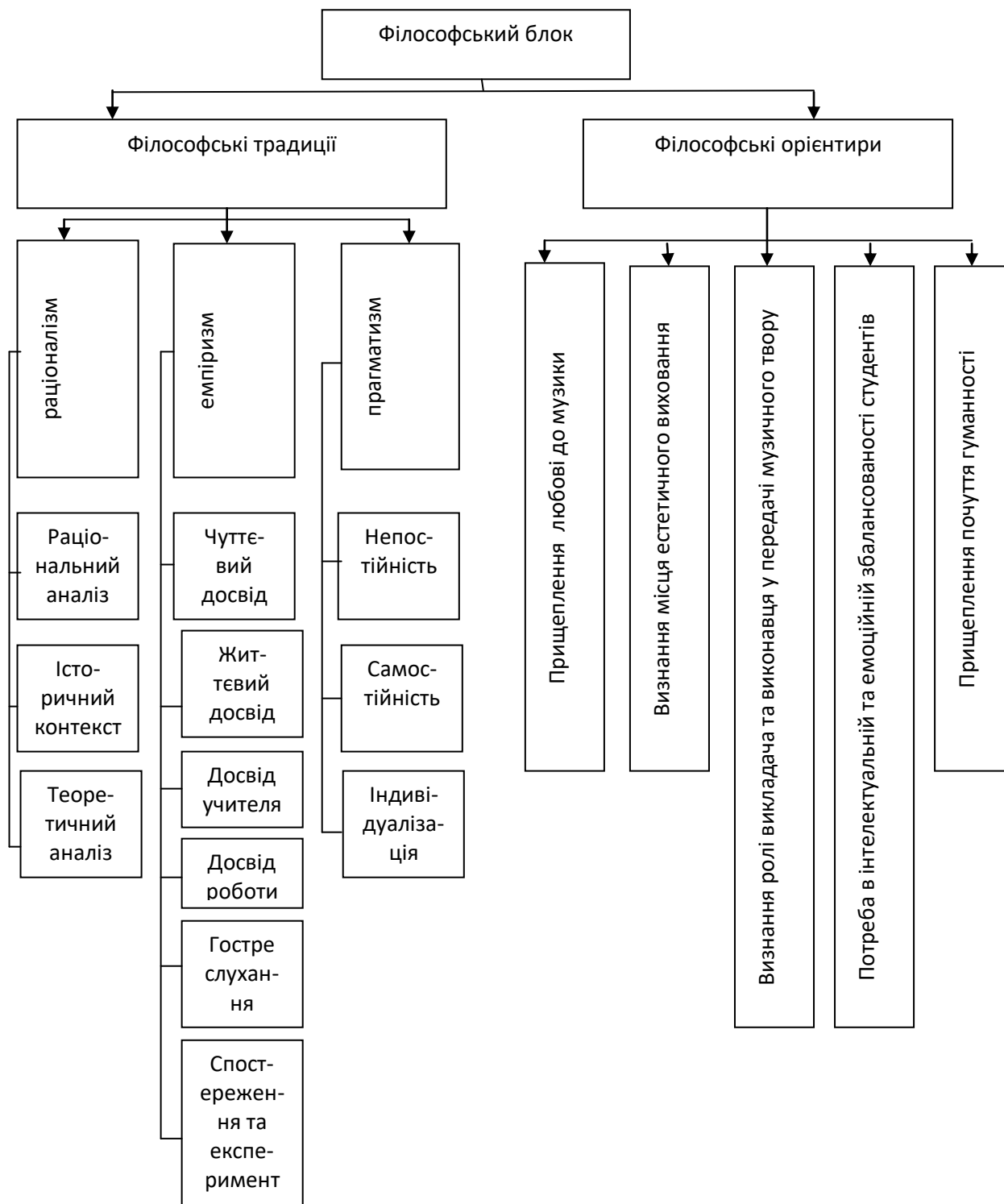


Рис. 2. Схема філософського блоку

І нарешті, третій блок – методологічний, який містить шість методологічних аспектів: техніка; стиль; запам'ятовування; практика; гострі навички слухання (або розширення слухових здібностей); і етап подолання страху (рис. 3).

Вважаємо за доцільне охарактеризувати означені компоненти.

**Техніка** (рис. 4). Модель окреслює п'ять основних аспектів техніки навчання: розвиток стилістичного та художнього сенсу; ментальні образи;

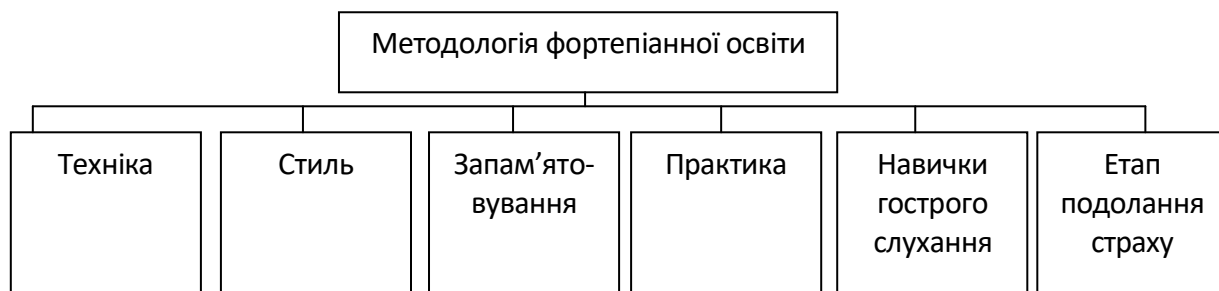


Рис. 3. Схема компонентів методології навчання фортепіано

пози рук і фізичні рухи; вага, напруга й розслаблення та вправи для тренування різних артикуляцій. Усі вони пов'язані з тональною якістю.

Перший із них, розвиток стилістичного та художнього сенсу, залежить від слухової чутливості. Студенти повинні навчитися виробляти асортимент тональних та динамічних контрастів як засіб передати те, що вони бажають висловлювати, при цьому належним чином ураховуючи відповідні стилістичні інтерпретації.

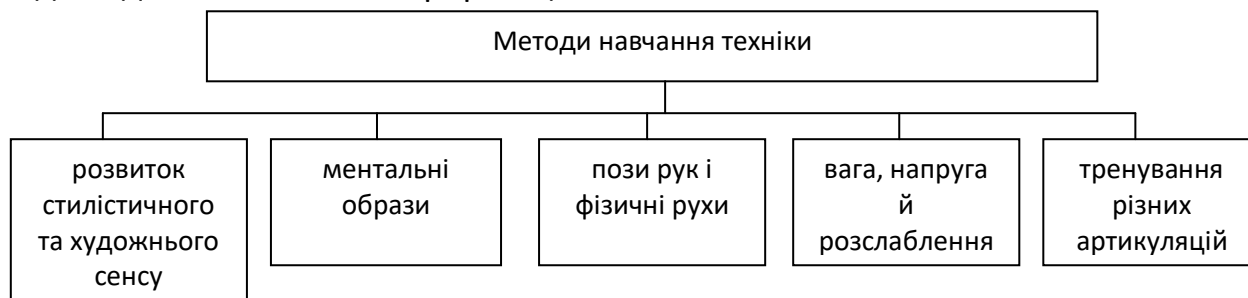


Рис. 4. Схема навчання техніки

Другий аспект техніки, ментальні образи, стосується роздумів про звук, який ось-ось буде виданий або уявлення про нього. Коли виконавці мають певний звук у своїй уяві, вони мають у своєму розпорядженні низку фізичних або кінестетичних рухів для отримання тональної якості, необхідної для відображення художнього образу або відчуття, що вони хочуть передати. Що стосується постави рук і фізичних рухів, учителі повинні забезпечити розуміння студентами різних можливостей тонального звучання, якість яких залежить від розташування зап'ястя, рук, суглобів і пальців; але не лише це: значну роль відіграють також різні м'язи, нижні й надпліччя та лікті у звуковидобуванні. Важливою є також швидкість натискання ноти. Х. Нойгаус (1993) припускав, що фізичні рухи техніки включають швидкість, масу й висоту, і саме вони впливають на якість тону.

Наступним аспектом техніки, яку повинні враховувати студенти, є природна вага, напруга й розслаблення різних частин тіла; важливо, щоб піаністи були «в тонусі» зі своїм тілом і знати, коли потрібно докласти силу, а коли розслабитися. Нездатність розслабити різні частини тіла можуть призвести до травм. Зрештою, розроблено низку вправ для розвитку

артикуляції. Головними серед них є вправи для пальців, які доповнюють переваги практикуючих ваг, арпеджіо. Усі ці п'ять аспектів техніки становлять виклик як для викладачів, так і для студентів.

Наступний компонент методологічного блоку – стиль, який включає шість аспектів: розуміння історичного контексту твору та домінуючої виконавської практики; інтерпретація символів партитури та напрямів; переваги прослуховування музики композиторів, які були сучасниками композитора, якого вивчали; відносини між музикою та іншими видами мистецтва; необхідність залучення уяви; розвиток особистого стилю та важливість демонстрації музичних творів викладачами для ознайомлення студентів зі стилістичними міркуваннями (рис. 5).

Як перший крок у розгляді відповідної стилістичної репрезентації твору важливо, щоб виконавці розуміли історичний контекст – включаючи художнє середовище – і провідні композиційні й виконавські практики композитора та його роботи. Це передбачає прослуховування записів конкретного твору, який вивчається, та інших творів того самого композитора.



Рис. 5. Схема для формування стилю

Інтерпретація символів і вказівок партитури є ще одним важливим фактором ознайомлення з партитурою та, у свою чергу, прийняття рішення про відповідний стиль виконання. У певному сенсі ці вказівки та символи є найбільш базовим ресурсом для інтерпретації фортепіанного твору. Студенти повинні розуміти, що кожен із них передає особливе значення, яке допомагає сформувати особливий стиль твору. Проте, водночас студентів потрібно застерегти, що багато позначок можуть не належати самим композиторам, а можуть бути зроблені редакторами. І це стає викликом для викладачів і студентів щодо оцінки достовірності.

Ефективним способом є прослуховування виконавцем музики інших композиторів того періоду, що дає можливість отримати додаткове розуміння загальноприйнятих стилістичних практик. Таке знайомство забезпечує інший вимір у розумінні музики конкретного композитора, який вивчається.



Ознайомлення з іншими видами мистецтва того самого періоду, що й музичний, який вивчається, є ще одним безцінним засобом розширення стилістики. Це може включати, серед іншого, живопис, скульптуру, танець або драму. Мистецтво певного періоду, як правило, має спільну мову щодо сприйняття, виразності та естетики. Вони можуть надати інший корисний вимір для більш глибокого вивчення стилістичного розуміння й інтерпретації в музиці.

Надання студентам змоги виробити особистий стиль інтерпретації та ефективність, яка може бути виправдана в межах загально визнаних «обмежень», практика є, мабуть, найважливішим аспектом.

Переконані, що демонстрація музичного твору викладачами є найефективнішим методом здобуття студентами важливого розуміння стилістичної інтерпретації. Констатуємо, що студентам важливо використовувати демонстрацію для експериментування над собою з метою як формування особистого стилю, так і отримання навичок інтерпретації музики. Демонстрація викладачем музичного твору, звичайно, також може бути корисною для вивчення інших аспектів музики, включаючи техніку.

Ще один важливий компонент методологічного блоку – запам'ятовування, який містить чотири методи навчання: слухову пам'ять; зорову пам'ять; кінестетичну пам'ять та аналітичну пам'ять (рис. 6).

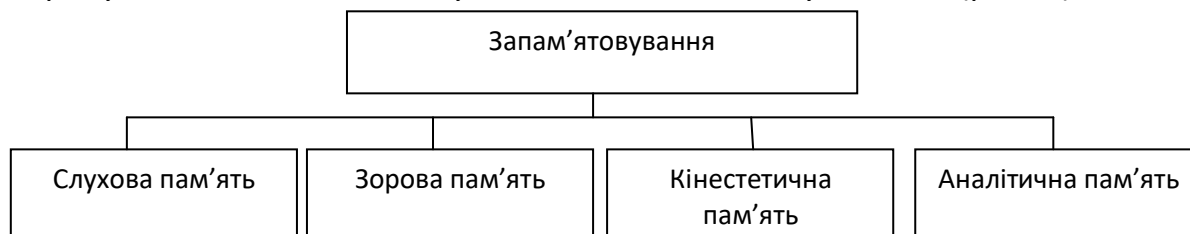


Рис. 6. Схема компоненту запам'ятовування

До того ж, вважаємо за необхідне зацентувати ще на покроковій або секвенованій пам'яті, яка по суті передбачає запам'ятовування розділів твору за один раз, унаслідок чого маємо серію «записів», які позначають кожен розділ як частину. Однак, такий підхід є по суті процедурним і може викликати запам'ятовування з використанням будь-якого з інших чотирьох підходів. Тобто, можемо стверджувати, що немає єдиного підходу до запам'ятовування твору.

Охарактеризуємо означені вище методи запам'ятовування. Слухова пам'ять передбачає запам'ятовування висоти тону, мелодії, гармоніки та ритмічних елементів твору – індивідуально чи колективно, горизонтально й вертикально.

Зорова пам'ять має два аспекти. Перший – це візуалізація партитури як «фотографії» (дещо схоже на наявність фотопам'яті). Другий аспект перед-

бачає візуалізацію нот на клавіатурі під час виконання твору таким чином, що виконавець запам'ятовує «географічне» положення та послідовність приміток. Обидва методи використовуються піаністами, іноді в поєднанні.

Кінестетична пам'ять має на увазі запам'ятовування фізичних рухів окремих частин руки, коли пальці натискають на клавіші. Кінестетична пам'ять, як правило, розглядається як найнадійніша форма пам'яті.

Аналітична пам'ять, яка по суті є інтелектуальним або когнітивним процесом, включає всебічний аналіз партитури, звертаючи увагу на структуру музики та компоненти, на яких вона базується.

Звичайно, існують і інші методи, що використовуються під час запам'ятовування музики. У такому контексті важливим завданням викладачів є допомога студентам зрозуміти власний стиль навчання, а потім обрати методи запам'ятовування, які найкраще підходять до цього стилю.

Не менш важливим, на наш погляд, є такий компонент методології, як практика (рис. 7).



Рис. 7. Схема навчання студентів практиці

Практика необхідна кожному, хто вивчає інструмент. Однак, природа практики та найефективніші способи її виконання – аспекти навчання фортепіано, якими часто нехтують у навчальній студії. Так само, як учнів потрібно навчати інших аспектів фортепіанного виконання, їм також потрібно показати, як практикуватися. Даний компонент методологічного блоку включає чотири елементи: цілеспрямована практика; наявність інтелектуального або когнітивного розуміння причини проблем; повільна практика та практика крок за кроком, тобто засвоєння фрагмента за розділом, перш ніж продовжувати далі.

Цілеспрямована практика – це засіб, по-перше, визнання того, що повинно бути досягнуте, а потім розробити план дій для досягнення цієї мети; це може спричинити встановлення певної кількості цілей, яких потрібно досягти на цьому шляху. Проблемою для педагогів є навчити студентів, як самостійно ставити власні цілі та завдання. Ще один виклик для педагогів – допомога студентам у визначенні проблеми, які також

усвідомленні причини кожної проблеми. Проте, як нам видається, недостатньо визнати проблему: студент також повинен навчитися, що робити, щоб її подолати. Незаперечним є факт, що розуміння проблеми дає можливість розробити метод або методи для їх вирішення.

Велика увага акцентується на повільній практиці. Це дозволяє піаністові час і простір для сприйняття, роздумів і оцінки того, що відбувається музично й технічно, а потім вирішити будь-які проблеми. Повільна практика надає піаністові час зосередитися на певній одній труднощі – або поєднанні труднощів – це не так можливо тією самою мірою, коли твір виконується зі звичайною швидкістю. Останній елемент у наведеній вище схемі – необхідність практикувати крок за кроком, тобто освоювати твір розділ за розділом. Як правило, набагато легше зосередитися на частині твору, ніж на цілому.

Звернемося до компоненту гостре слухання (розширення слухових здібностей) (рис. 8).

У даному компоненті виокремлюється три основних сфери для розширення слухових навичок: прослуховування записів професійними виконавцями; відвідування живих виступів та запис студентами власної гри й подальше її критичне оцінювання. Відтак, розширення слухових навичок є важливим для розвитку стилістичної чутливості, інтерпретаційних здібностей і почуття естетичного. Звичайно, підґрунтям цих трьох підходів є гостра слухова чутливість до ритму, висоти, гармонії, фактури, а також тонально-виразних якостей звуку.

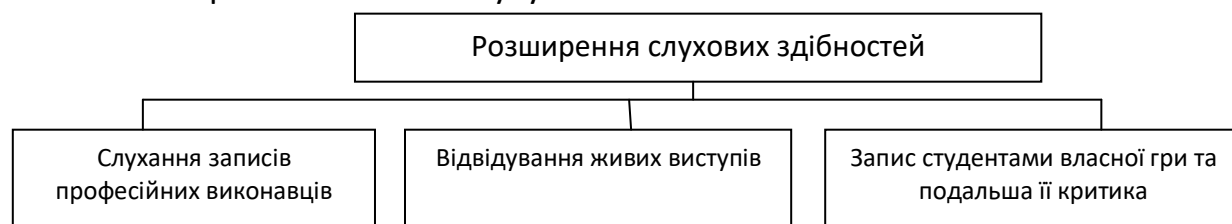


Рис. 8. Схема компоненту гострого слухання (розширення слухових здібностей)

Перший елемент у компоненті, прослуховування записів професіоналів-виконавців, є засобом ознайомлення студентів та порівняння вистав із музичної, естетичної, стилістичної та технічної точки зору. Нам видається, що це відмінний інструмент навчання та є певною мірою продовженням демонстрації викладача.

До того ж, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що студентів слід заохочувати не лише слухати твори, які вони вивчають, але й також звертатися до інших творів того самого композитора – причому не

обмежуючись творами для фортепіано, а також до творів сучасників композитора. Аргументуємо, що другий елемент, живі виступи, забезпечує ще одну перспективу, яку неможливо відтворити на записі, чи то CD чи то DVD. Це забезпечує важливий шлях для самооцінки в Китаї. Констатуємо, що під час прослуховування запису студенти можуть виявити проблеми, про які вони часто не знають під час виконання; певною мірою це продовження використання критичного слухання викладача.

І останній компонент методологічного блоку – страх сцени (рис. 9).

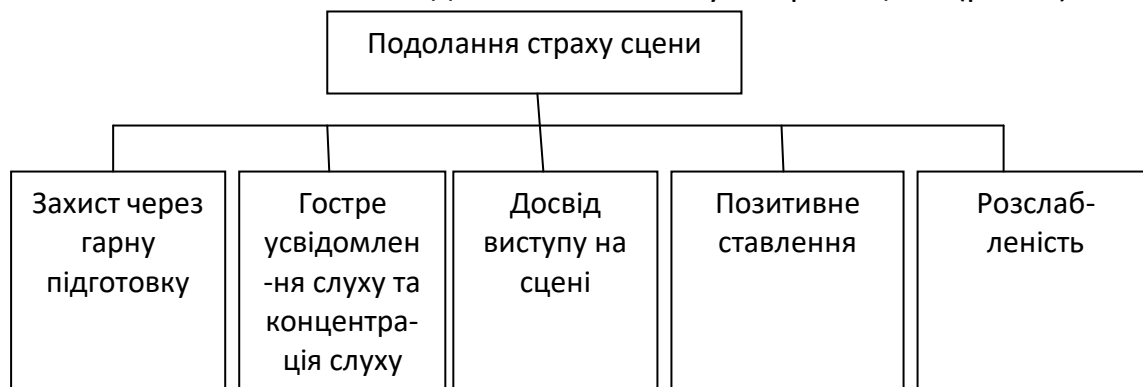


Рисунок 9. Схема роботи для подолання переляку

У зазначеному компоненті визначено п'ять елементів: хороша підготовка як основа для почуття безпеки; репетиція виступу та досвід виступу; гостре усвідомлення слуху та концентрація слуху; позитивне ставлення й розслабленість. Стверджуємо, що якщо ці аспекти були адекватно розглянуті, ймовірність страху сцени вплинути на виставу значно зменшується. Безпека під час підготовки включає доскональне знайомство з твором та наявність рішень щодо відчутних слабких місць, як технічних, так і музичних. Більше того, наголосимо, що важливо мати адекватні репетиції «на сцені» до виступу: реальний досвід виступу в реальному часі сам по собі дуже допомагає розвитку впевненості, необхідної для боротьби зі страхом сцени та стресом від виступу в цілому.

Зрештою, важливо також, щоб студенти навчилися розслаблятися під час виступу. До того ж, вважається, що змагання для педагогів – це зробити все можливе, щоб дати змогу своїм учням подолати або знизити страх сцени.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, представлена модель професійної фортепіанної освіти в закладах вищої освіти Китаю доводить важливість урахування філософських ідей, принципів навчання та методології в процесі підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю.

На подальший розгляд заслуговують питання методичного забезпечення професійної підготовки піаністів у закладах вищої освіти

Китаю та імплементації провідних методів у процес музичного навчання в закладах вищої освіти України.

## ЛІТЕРАТУРА

Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. London: Kahn & Averill.

## РЕЗЮМЕ

**Ван Боюань.** Модель професійного фортепіанного освіти в музикальних вузах Китаю.

*В статті розроблена модель фортепіанного освіти на основі аналізу сучасних тенденцій в області професійної підготовки піаністов-виконавців в китайських установах вищої освіти. Модель містить три компоненти: філософський блок (філософські традиції: раціоналізм, емпіризм, прагматизм; філософські орієнтири), блок принципів викладання (потреба виховувати в учасників здатність виражати емоції та ідеї, значення піаністов для створення продуманого та відповідного тонального якості; важливість розвитку уяви та виховання творчості, необхідність поощрення та стимулювання в навчанні та дотримання якості викладання) та методологічний блок (техніка, стиль; запам'ятовування; практика, гострі навички слухання (або розширення слухових здатностей), та етап подолання страху), які знаходяться в відносинах взаємозалежності.*

**Ключеві слова:** фортепіанне освіти, модель, музикальні вищі навчальні заклади, Китай, піаністи-виконавці.

## SUMMARY

**Wang Boyuan.** Model of professional piano education in musical institutions of higher education in China.

*The article develops a model of piano education based on the analysis of current trends in the field of professional training of pianists-performers in Chinese higher education institutions. The model contains three components: philosophical block (philosophical traditions: rationalism, empiricism, pragmatism; philosophical guidelines), block of teaching principles (the need to educate students to express emotions and ideas; the importance of creating a thoughtful and appropriate tonal quality; the importance of imagination and education creativity; the need to encourage and stimulate teaching and adherence to the quality of teaching) and methodological block (technique; style; memorization; practice; sharp listening skills (or hearing); and the stage of overcoming fear), which are interdependent.*

*To achieve the goal of the study, a number of research methods were used, namely: source-study, analytical, comparative, historical and theoretical methods, as well as methods of inductive-deductive processing of material and modeling.*

*It is proved, that three philosophical directions have a significant impact on piano education. In particular, rationalist ideas include: knowledge comes from rational analysis; the importance of understanding music in a historical context; conducting a theoretical analysis of the musical score. Empiricism requires piano education to focus on experience: sensory, life, teacher experience and work experience; and the belief that good practice is based on experiment and observation; and finally, the sense of hearing, which in this context is called sharp listening, has an obvious significance in music education. From pragmatism comes the belief that nothing is permanent (this can be seen, for example, in the changing nature of the practice of performance and different interpretations of the score); the belief that students should be taught to be independent and solve problems; and the need for an individual approach, which means that no methodological approach fits all students.*

*It is concluded that the presented model of professional piano education in higher education institutions in China proves the importance of taking into account philosophical ideas, principles of teaching and methodology in the process of training pianists-performers in art institutions of higher education in China.*

*The issues of methodological support of professional training of pianists in higher education institutions of China and implementation of leading methods in the process of music education in higher education institutions of Ukraine deserve further consideration.*

**Key words:** *piano education, model, music institutions of higher education, China, pianists-performers.*

**УДК 378.4**

**Світлана Кондратюк**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3850-6731

**Віта Бутенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3578-8147

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/442-456

## **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

*У статті схарактеризовано сутність наукових термінів «професійна підготовка майбутніх вихователів», «компетентність», «художньо-естетична компетентність». Визначено та обґрунтовано педагогічні умови, які сприятимуть ефективному формуванню художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів, а саме: культурологічний підхід до формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів; оптимальне поєднання форм, методів і засобів освітньої діяльності з майбутніми вихователями з метою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів; розробка системи завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів.*

**Ключові слова:** *художньо-естетична компетентність, майбутні вихователі, педагогічні умови, формування.*

**Постановка проблеми.** Розвиток ринкових відносин висуває перед освітою нові проблеми, змінює її функції, цілі, засоби, критерії освітньої діяльності. Щоб ринок став фактором гуманізації соціальних реформ, він повинен повернутись обличчям до людини, до її реальних потреб, а це можливо лише за умови використання різних форм і методів підготовки висококваліфікованих, естетично освічених професіоналів. Майбутній фахівець повинен оволодіти такими компетентностями, які мають властивості

гнучкості, глибини, міцності, перенесення, професійно-особистісного самовдосконалення; мати широкий кругозір, а також бути творчою особистістю.

Формування означених компетентностей та професійно-особистісних якостей актуалізується в майбутніх вихователів сучасних закладів дошкільної освіти. Вихователь, який володіє багатим духовним потенціалом, є особистістю, яка гармонійно втілює у себе теоретичні та практичні знання в галузі раціонально-логічного та емоційно-чуттєвого пізнання світу, що є однією з визначних передумов розвитку творчої особистості. Слід відзначити, що проблема творчо мислячих здобувачів, які володіють нестандартним поглядом на вирішення питань, здатних до саморозвитку, безперервної та гнучкої самоосвіти, є стрижневою для системи нинішньої вищої педагогічної освіти. Тому на сьогодні це визначається основною метою професійної підготовки майбутніх вихователів: не теоретичні знання самі по собі, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії в різноманітних постійно мінливих умовах реального освітнього процесу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема формування фахової компетентності майбутнього вихователя є предметом пильної уваги українських учених: Р. Аронової, Г. Беленької, Д. Вороніна, О. Дубогай, С. Дяченко, І. Жадленко, О. Лобової, С. Петренко, І. Рогальської-Яблонської та ін. Теоретичному та практичному висвітленню аспектів художньо-естетичної культури особистості присвячені дослідження О. Бованенко, І. Зязюна, М. Кагана, Л. Кондрацької, О. Рудницької, М. Стельмаховича та ін. Водночас теоретичний аналіз наукових праць засвідчив, що проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів потребує більш детального вивчення й обґрунтування.

**Мета статті** полягає у визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів.

**Методи дослідження.** Реальність отриманих результатів підтверджується застосуванням таких методів: теоретичний аналіз, синтез науково-педагогічних джерел – з метою уточнення ключових понять дослідження та визначення наукових підходів до вивчення означеної проблеми; систематизація, узагальнення, структурно-функціональний аналіз – для визначення й обґрунтування педагогічних умов формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою створення теоретичного фундаменту дослідження актуалізується уточнення понять, дотичних до проблеми формування художньо-естетичної компетентності майбутніх

вихователів. Такими науковими термінами є дефініції «професійна підготовка майбутніх вихователів», «компетентність», «художньо-естетична компетентність».

Здійснюючи змістовий аналіз феномену «підготовка» визначено, що сутність цього терміну науковці (Нестеренко, 2003; Семенов, 2005 та ін.) пов'язують із розумінням підготовки до професійної діяльності. Професійна підготовка в контексті теми розглядається нами як складний і тривалий процес оволодіння майбутніми вихователями необхідними теоретико-методичними компетентностями професійної спрямованості, розвиток сукупності професійно значущих і особистісних якостей і здібностей для формування художньо-естетичної компетентності.

Аналіз наукових джерел (Бібік, 2004; Михайлова, 2009; Пушкар, 2014) засвідчує, що дослідники трактують поняття «компетентність» як динамічну комбінацію знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, інших особистих якостей, що окреслюють результати навчання за освітньою програмою, необхідних для професійної діяльності. У формулюванні поняття «художньо-естетична компетентність» ми спираємося на розгорнуте визначення Л. Михайлової, яка засвідчує, що: «...художньо-естетична компетентність передбачає розвиненість художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем і творцем, уміння сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори, висловлювати особисте ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності» (Михайлова, 2009).

Ґрунтуючись на подане визначення можемо стверджувати, що художньо-естетична компетентність майбутнього вихователя є особистісним новоутворенням і забезпечується єдиною, цілісною структурою, основними компонентами якої визначаємо такі: мотиваційний (наявність мотивів, цілей, потреб, ціннісних орієнтацій щодо здобуття широкого спектру естетичних знань, умінь і навичок, здатності до сприйняття різних видів мистецтва й мистецької творчості); когнітивний (сприйняття творів мистецтва як суспільного явища й системи, що постійно розвивається); діяльнісний (сукупність умінь і навичок для практичного вирішення завдань у галузі естетики, що характеризують здатність майбутнього вихователя вирішувати професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку, орієнтуючись на естетичну сутність); рефлексивний (здатність майбутнього вихователя до самооцінки ставлення до



мистецьких традицій свого та інших етносів; уміння аналізувати хід і результати власної практичної діяльності, об'єктивно оцінювати себе, власний рівень мистецької майстерності); комунікативний (здатність майбутнього вихователя до спілкування з дітьми дошкільного віку в процесі мистецької освіти на основі обміну особистісними духовними цінностями); естетичний (інтегратор усіх компонентів у процесі освоєння різних видів мистецтва).

На нашу думку, успіх та ефективність формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів залежить від сукупності педагогічних умов, за яких буде організовано навчання. Тому перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. Нами з'ясовано, що ефективними у вирішенні означеної проблеми будуть такі педагогічні умови: культурологічний підхід до формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів; оптимальне поєднання форм, методів і засобів освітньої діяльності з майбутніми вихователями з метою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів; розробка системи завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів.

Розглянемо детальніше сутність та особливості застосування кожної з визначених педагогічних умов.

Вибір першої педагогічної умови обумовлений складністю та багатогранністю проблеми формування художньо-естетичних компетентностей, тому вважаємо, що для її вирішення необхідно використовувати такий підхід, який би враховував специфіку досліджуваної проблеми й завдання професійної підготовки майбутнього вихователя. Аналіз психолого-педагогічних джерел (Масленникова, 2013; Сундеева, 2010) дає змогу стверджувати про те, що для розв'язання означеної проблеми актуальним є культурологічний підхід, сутність якого полягає в сприйманні особистості через призму поняття «культура», що в освітній діяльності розглядається як вільна, активна індивідуальність. Відомо, що метою освіти є залучення особистості до культурних цінностей, розвиток її задатків і здібностей, а результатом – присвоєння особистістю культурних цінностей, оволодіння знаннями, розвитком естетичних почуттів. Отже, освіта та культура виступають як два взаємопов'язані процеси, а культурологічний підхід обумовлює формування особистості через пріоритетний розвиток «людинознавства». Для того, щоб глибше зрозуміти сутність культурологічного підходу, звернемося до категоріального апарату.

Аналіз наукових джерел (Лисакова, 2013; Олійник, 2006) дав змогу зробити висновок, що культурологічний підхід – це насамперед принципово гуманістична позиція, що визнає людину як особистість вільну у власних проявах у всіх відношеннях: до самої себе, до власної долі, до власного минулого й майбутнього. Ця позиція, заснована на діалозі з оточуючим культурним світом, відкриває новий погляд на освіту, розвиток особистості та її життєдіяльність. Виходячи з цього можна стверджувати, що різні аспекти людської сутності як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, творчість, здатність до навчання тощо) не проєктуються в одній моделі або теорії, а розглядаються як грані цілісної культури людини.

Ґрунтуючись на логіці культурологічного підходу, виділимо його основні риси:

- розгляд освітнього процесу і його учасників через поняття «культура»;
- розгляд людини як суб'єкта культур, а її діяльність як саму культуру;
- формування й функціонування «культури» через усталені традиції;
- орієнтація механізмів соціалізації на репродуктивне відтворення зразків культури або на вільну творчість;
- орієнтація не на механічне поєднання й уніфікацію культур, а на їх синтез;
- інтеграція педагогічних і соціальних наук, що враховує мінливі культурні контексти.

Спираючись на основні риси означеного підходу, ми вважаємо найбільш продуктивним використання культурологічного підходу сутність якого полягає в такому: він дозволяє розглядати формування особистості майбутнього вихователя в процесі взаємодії матеріальної та духовної культур. В аспекті нашого дослідження культурологічний підхід до формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів простежується ціннісною орієнтацією, яка дозволить їм визначити й реалізувати на практиці власну позицію, спираючись на культуру своєї країни, народу й мови. Цей підхід також вказує майбутньому вихователю на теоретико-методологічну стратегію в усвідомленні власної приналежності до певної культури, власних національних традицій, у реалізації власних культурних пріоритетів. Отже, культурологічний підхід обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей (культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної практики (Андрущенко, 2014)). Це дає змогу констатувати, що культурологічний підхід має у своїй основі аксіологію – вчення про природу цінностей, їх

походження та значущості, тобто про зв'язок різних цінностей між собою, із соціальними й культурними факторами, а також структурою особистості. У зв'язку з вищезазначеним відзначимо, що одним із компонентів культурологічного підходу є аксіологічний підхід (Гаврилюк, 2015).

Виходячи з наведених вище положень, ми прийшли до висновку про необхідність використання діяльнісного підходу під час формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. Особливості цього підходу виражаються в тому, що він змушує досліджувати освітній процес узакономірному єдиному розгляді всіх основних компонентів діяльності (цілей, мотивів, дій, аналізу досягнутих результатів); дозволяє розглядати вчення як процес, спрямований на оволодіння способами дії; сприяє розкриттю цілей, засобів і результатів діяльності викладача та здобувачів, їх взаємодії.

Важливо відзначити, що діяльнісний підхід розглядається як цілеспрямований процес, основним змістом якого є засвоєння знань і розвиток основних форм теоретичного мислення. Оскільки можуть бути використані не всі принципи діяльнісного підходу (наприклад, його обмеженість – він не допускає розкриття активності особистості в цілому, тобто в цьому випадку, не може бути виявлена позиція однієї людини як суб'єкта діяльності (Бібік, 2004)), ми пропонуємо використовувати професійно-особистісний підхід для того, щоб діяльність містила в собі творчий характер, відповідала цілям, потребам та інтересам особистості. Під час формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів у педагогічному закладі вищої освіти важливо розглядати цілісність особистості, тобто особистості як професіонала у власній діяльності.

Можна констатувати, що ефективною педагогічною умовою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів є інтегрований культурологічний підхід, у якому синтезуються загальнонаукові методи пізнання та специфіка досліджуваного процесу. Запропонований нами культурологічний підхід включає в себе основні ідеї аксіологічного, діяльнісного та професійно-особистісного підходів.

Розкривши сутність культурологічного підходу, ми підійшли до обґрунтування наступної педагогічної умови, спрямованої на ефективне формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. Ґрунтуючись на логіці нашого дослідження, ми дійшли висновку, що другою педагогічною умовою буде оптимальне поєднання форм, методів і засобів освітньої діяльності з майбутніми вихователями з метою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. У результаті оптимального

поєднання форм, методів і засобів забезпечується особистісно-зорієнтований підхід до формування художньо-естетичних умінь, розвиток ініціативи та творчого стилю діяльності. Застосування принципів оптимізації (виділення головного, вибір найкращого варіанта з декількох за певними критеріями, диференційований підхід, економія часу тощо) веде до стабільного зростання результатів будь-якої діяльності педагога без додаткових витрат часу.

Під терміном «метод навчання» ми розуміємо спосіб підготовки майбутніх вихователів із метою формування художньо-естетичної компетентності, а поняття «форма навчання» трактуємо як спосіб організації підготовки майбутніх вихователів для надання їм відповідних знань, умінь і навичок для формування художньо-естетичної компетентності, що визначає часовий та організаційний режим навчання й місце його проведення. Щодо «засобів навчання», то в сутність цієї дефініції ми вкладаємо допоміжні матеріальні засоби з їх специфічними дидактичними функціями, серед них, зокрема, слово викладача, що реалізують процес підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-естетичної компетентності.

Вважаємо, що особливе значення варто приділяти таким формам організації освітньої діяльності, які значною мірою відрізняються від загальноприйнятих, як-от: проблемно-діалогічні лекції, «лекції-візуалізації», ділові ігри (гра-тренажер, рольова гра, проблемно-моделююча гра). На проблемно-діалогічних лекціях здобувач, на відміну від інформативних лекцій, переробляє інформацію «як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання» (Вербицький, Бакшаєва, 2006). Під час проведення лекційних занять, побудованих на проблемній основі, пріоритет віддається усному викладу діалогічного характеру, коли за допомогою постановки проблемних та інформаційних питань, висування гіпотез, їх підтвердження або спростування, звернення до слухачів, здобувачі спонукаються до спільних роздумів, дискусії, яка починається безпосередньо на лекції.

Поряд із лекціями проблемно-діалогічного характеру, що забезпечують активно-творчий тип засвоєння знань, доцільно використовувати й інший тип лекційних занять – «лекція-візуалізація». Як зазначає О. Вербицький, процес візуалізації є згортання розумового змісту, що включає різні види інформації, в наочний образ. Будучи сприйнятим, цей образ може бути розгорнутий і слугувати опорою адекватних розумових і практичних дій, які є основою розвитку їх уяви (Вербицький, Бакшаєва, 2006).

Проведення таких лекційних занять, які також містять елементи проблемності, зводиться до зв'язного, розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів. При цьому використовуються різні види наочності:

- зорова наочність – малюнок, колір, графіка, репродукції, ілюстрації;
- поєднання зорової та слухової (музичні твори в запису, читання віршів і прозових текстів) наочності.

Розглядаючи ділові ігри, як форму організації освітньої діяльності з майбутніми вихователями, акцентуємо увагу на таких іграх: гра-тренажер (з декількох варіантів пропонується вибрати найбільш адекватні для вирішення поставленого завдання); рольова гра (кожному учаснику задаються вихідні установки, з точки зору яких ведеться відбір і класифікація матеріалу); проблемно-моделююча гра (відбувається ігрова деформація структури художнього твору з тим, щоб виявити специфічну роль конкретних засобів художньої виразності).

Під час конструювання ділових ігор ми спиралися на такі психолого-педагогічні принципи, виділені О. Вербицьким, Н. Бакшаєвою в дослідженні, присвяченому формам контекстного навчання (Вербицький, Бакшаєва, 2006):

- принцип ігрового моделювання змісту й форм професійної діяльності майбутніх вихователів;
- принцип спільної діяльності учасників у ході постановки ними професійно важливих цілей і їх досягнення засобом підготовки та прийняття спільних рішень;
- принцип діалогічного спілкування, коли кожен учасник не тільки має право, але й повинен висловити власне ставлення з усіх питань;
- принцип проблемності змісту імітаційної моделі, коли створюються умови не просто для передачі інформації, а стимулюють знання в процесі розробки способів і засобів вирішення завдань, прийняття рішень, здійснення відповідних практичних дій.

Визначаючи методи, ми спиралися на твердження, чим активніші методи навчання, тим швидше можна викликати інтерес до навчання. Використання питань і завдань, вирішення яких вимагає від здобувачів активної пошукової діяльності, веде до більш ефективного засвоєння навчального матеріалу. Тому в освітньому процесі доцільно передбачати використання таких методів: аналогії та інтеграції, моделювання ігрових ситуацій, синектики, інверсій, проведення ділових ігор.

Подальшу роботу зосередимо на короткій характеристиці означених методів. Зокрема, методи аналогії та інтеграції використовуються з метою економії часу та більш глибокого й усвідомленого засвоєння матеріалу. Сутність методу аналогії полягає в такому: вивчаючи будь-який предмет або явище, здобувачі формулюють висновки про властивості предмету (явища) на основі схожості з іншим, раніше вивченим предметом

(явищем). Наприклад, «Художньо-виразні засоби в живописі, літературі, музиці», «Основні прийоми аналізу художнього твору» та ін.

Метод інтеграції також як і метод аналогії дозволяє більш усвідомлено підходити до вивчення нового навчального матеріалу з найменшими затратами часу. Цей метод сприяє отриманню нового, більш раціонального, ефективного засобу освітньої діяльності, в результаті застосування теоретичних і емпіричних вправ інтеграційного характеру (здатних до об'єднання). Інтегрувати, об'єднувати окремі явища необхідно за загальними або схожими критеріями.

Цікавим для майбутніх вихователів є метод моделювання ігрових ситуацій. Наприклад: змоделювати бесіду з дітьми старшого дошкільного віку на тему «Що ви відчуваєте під час прослуховування музичного твору?» або змоделювати виразне втілення психологічних особливостей персонажів, самостійно добираючи для них засоби мовленнєвої (інтонації) та зовнішньої виразності (виразні рухи: рук – жести, обличчя – міміка, всього тіла – пантоміміка).

Метод синектики, заснований на цілеспрямованому використанні інтуїтивно-образного, метафоричного мислення здобувачів, застосовується як прийом розв'язання складних творчих завдань, а також з метою навчання самого процесу творчого пошуку. Сутність синектики полягає в «перетворенні знайомого на дивне».

Метод інверсій спрямований на розвиток творчого мислення майбутніх вихователів. Він орієнтує на пошук ідей розв'язання творчого завдання в нових несподіваних напрямках, протилежних традиційним поглядам. При цьому використовуються прийоми аналізу й синтезу; збільшення та зменшення; прискорення й уповільнення; статистичні й динамічні характеристики; роз'єднання та об'єднання.

Метод упровадження ділових ігор в освітній процес. Основна мета таких ігор у педагогічному закладі вищої освіти – навчити майбутніх вихователів застосовувати придбані знання й уміння в обстановці, максимально наближеній до закладу дошкільної освіти. Проведення кожної ділової гри вимагає ретельної підготовки як з боку викладача, так і з боку студентів.

Таким чином, можна констатувати, що оптимальне поєднання форм, методів і засобів може сприяти вирішенню таких проблем, як перевантаження здобувачів, нераціональне використання часу, механічне застосування форм, методів і засобів в освітній діяльності, недостатність індивідуалізації та диференціації навчання.

Зважаючи на те, що головною метою нашої розвідки означено формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів, то

зрозуміло, що вона буде формуватись і реалізовуватися тільки в діяльності. Тому третьою педагогічною умовою нами визначено розробку системи завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів. З огляду на предмет нашого дослідження, доцільним є розгляд сутності художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів, які науковці (Алмаші-Копин, Беспалько, Білик, 2020) пропонують формувати поетапно.

Зокрема, перший етап – притягнення або репродуктивно-наслідувальний, – виступає як засіб накопичення досвіду відносин. На цьому етапі здобувач повинен навчитися:

- бачити й розуміти прекрасне (виявлення тих предметів і явищ у навколишній дійсності, які виконані за законами гармонії, краси та є наближеними до ідеалу);

- виділяти шляхом первинного емоційно чуттєвого сприйняття основних художніх засобів виразності твору (розуміння умовності мови художнього твору, тобто способу виявлення художньої правдивості, а не дійсно реального явища, та інтуїтивне сприйняття деяких виразних засобів (кольору, мелодії, ритму тощо)).

На другому етапі – відтворення або пошуково-виконавському – здійснюється самостійний пошук шляхів вирішення пізнавальних та інших завдань. Майбутній вихователь повинен оволодіти такими вміннями:

- акцентувати на важливості творів мистецтва (з'ясування цінності твору для життєдіяльності соціального суб'єкта, суспільства, нації, соціальної групи, окремого індивіда);

- аналізувати художній твір у єдності змісту й форми (розуміння категорій «форма» та «зміст», які розкривають ідейно-смыслову спрямованість художнього твору, бачення художнього образу у творі);

- визначати ціннісну позицію автора через ідею художнього твору;

- виділяти основні закономірності розвитку напрямів у мистецтві (розуміти, що напрям у мистецтві – це відображення соціальної специфіки певної епохи в суспільстві, її світогляд, а не сума формальних ознак, а також розуміти, що перехід від одного напрямку до іншого – це діалектичний процес, що виражає зміни в соціально-світоглядних відносинах).

Третій етап – творіння або етап активної творчості – сприяє формулюванню проблеми, вибір шляхів для її самостійного розв'язання. На цьому етапі майбутній вихователь має оволодіти вміннями:

- проявляти особистісний підхід у процесі вибору художньо-естетичних цінностей (спрямування художньо-естетичних цінностей суспільства в індивідуальну систему цінностей, які мають особистісну сутність);

– використовувати отримані художньо-естетичні знання, вміння як у педагогічній практиці, так і в процесі життєдіяльності в цілому (створення творчих виробів студентами, що мають значення для інших, для культури в цілому. Відпрацювання вміння самостійно й аргументовано оцінювати твори мистецтва, вміння керувати процесом сприйняття художнього твору в дітей дошкільного віку, визначення естетичних потреб, художнього інтересу, ціннісних орієнтацій у них).

Нами розроблено систему завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів, які згруповано та презентовано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Система завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів**

Типи завдань	Види завдань	Основна мета	Приклади завдань
Міжсистемні (міжпредметні творчі освітні завдання)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– завдання на літературне втілення художніх образотворчих образів;</li> <li>– завдання на музичне втілення художніх образотворчих образів;</li> <li>– завдання на порівняння та виявлення літературного образу відповідно до запропонованої музичної характеристики;</li> <li>– завдання на словесне малювання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення внутрішніх зв'язків між різними видами мистецтва;</li> <li>– подолання емоційної бідності художнього сприйняття в цілях активного формування асоціативного поля;</li> <li>– розвиток елементарно-асоціативного рівня сприйняття музики, живопису</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– передати засобами живопису або малюнка загальний характер музичного або літературного твору;</li> <li>– намалювати прослуханий «музичний пейзаж»;</li> </ul>
«Малі творчі» завдання	<ul style="list-style-type: none"> <li>– завдання на об'єднання в досвіді уявлень про засоби виразності різних видів мистецтва в нове, що раніше не зустрічалося в поєднанні;</li> <li>– завдання на створення нових образів на основі комбінування;</li> <li>– завдання на досягнення виразності шляхом виділення істотних рис;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розвиток художнього сприйняття шляхом використання прийомів аглютинації, гіперболізації, загострення, схематизації, типізації;</li> <li>– розвиток комбінаторного мислення;</li> <li>– формування вміння виділяти головне;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знайти взаємозв'язок між емоційною виразністю мелодії в музиці і кольором в живописі;</li> <li>– знайти взаємозв'язок між емоційною виразністю динаміки в музиці і кольором в живописі;</li> <li>– знайти забарвлення звучання різних музичних інструментів;</li> </ul>



	– завдання на виявлення найбільш яскравого і красивого з елементів зорового ряду	– розвиток фіксації уваги на найбільш виразних формах дійсності	– здійснити аналіз виразного характеру ліній, ритму, темпу в музиці і образотворчому мистецтві
<b>Творчі завдання професійного типу</b>	– завдання на аналіз ситуації і виявлення основних проблем; – завдання на визначення плану діяльності, вибору засобів і способів вирішення проблем	– формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вихователів на розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку	– описати пейзаж, зовнішній вигляд персонажів, зображених в живописі і в музиці

Логіка дослідження вимагає здійснення докладнішого розгляду запропонованої класифікації, звернути увагу на особливості кожного типу завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів. Відтак, розробка першої групи завдань – міжсистемних (міжпредметних творчих освітніх завдань) здійснюється шляхом виокремлення особливо важливих міжсистемних проблем на основі цілісного сприйняття різних видів мистецтв, візуалізації літературних, музичних образів. Розв'язання цих завдань сприяє формуванню змістовних способів мислення, подолання емоційної бідності художнього сприйняття в цілях активного формування асоціативного поля, що є важливим фактором аналітичного проникнення в структуру художнього твору. Особливостями «малих творчих» завдань визначено те, що їх розв'язання не потребує спеціальних знань, якими повинні володіти майбутні вихователі; завдання мають специфічний зміст, який полягає у власному смислового й образному виборі рішення; завдання сприяють формуванню художньо-естетичних умінь і розвитку художнього сприйняття.

Третя група завдань – творчі завдання професійного типу, розроблені на основі ігрової імітації професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з імпровізацією. Ці завдання сприяють формуванню умінь аналізувати ситуації і розкривати основні проблемні моменти; виявленню цілей стратегії і плану діяльності; вибір засобів і способів реалізації рішення; оцінку результату і його ефективності.

Отже, розроблена нами система завдань, спрямованих на формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів є третьою ефективною педагогічною умовою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів

вимагає постановки і розв'язання ряду теоретичних положень, пов'язаних зі специфікою здійснення творчої діяльності, художнім розвитком, естетичним пізнанням, ставленням до явищ дійсності, вираженою різноманітністю мистецтв. Керуючись цим твердженням, ми визначили й обґрунтували педагогічні умови, які сприятимуть ефективному вирішенню означеної проблеми.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у наукових дослідженнях, пов'язаних з експериментальним обґрунтуванням ефективності педагогічних умов формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів.

### ЛІТЕРАТУРА

- Алмаші-Копин, А.В., Беспалько, Л.А., Білик, О.В. (2020). Теоретичні основи формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 21 (Т. 1), 143-146 (Almashi-Korun, A. V., Bespalko, L. A., Bilyk, O. V. (2020). Theoretical bases of formation of artistic-aesthetic competence of the future teacher of preschool education institution. *Innovative pedagogy*, 21 (Vol. 1), 143-146).
- Андрущенко, В. (2014). Поняття культури: філософський дискурс на рубежі століть. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 33*, 5-9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2014\\_33\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_2) (Andrushchenko, V. (2014). The concept of culture: philosophical discourse at the turn of the century. *Bulletin of the Institute of Child Development. Series: Philosophy, pedagogy, psychology. Issue 33*, 5-9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2014\\_33\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_2)).
- Бібік, Н., Овчарук, О. (заг. ред.). (2004). *Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (Бібліотека з освітньої політики). Київ: Вид-во К.І.С. (Bibik, N., Ovcharuk, O. (Eds.). (2004). *Competence approach: reflexive application analysis. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives* (Library on educational policy). Kyiv: K.I.S. Publishing House).
- Вербицкий, А. А., Башхаева, Н. А. (2006). Развитие мотивации в контекстном обучении. *Альма-матер*, 1-2, 47 (Verbytskyi, A. A., Bashkhaieva, N. A. (2006). Development of motivation in contextual learning. *Alma Mater*, 1-2, 47).
- Гаврилюк, С. (2015). Аксиологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*, Вип. 15, 81-88 (Havryliuk, S. (2015). Axiological approach to the development of pedagogical creativity in the professional training of future educators. *The origins of pedagogical skills*, Issue 15, 81-88).
- Лисакова, І. В. (2013). Культурологічний підхід як методологія формування екологічної культури у післядипломній екологічній освіті. *Екологічні науки. Прикладна екологія*, 2, 154-161 (Lysakova, I. V. (2013). Culturological approach as a methodology of ecological culture formation in postgraduate ecological education. *Environmental sciences. Applied Ecology*, 2, 154-161).
- Масленникова, С. Ф. (2013). Роль культурологического подхода в воспитании студентов. *Априори: электронный научный журнал*, 1, 1-8 (Maslennikova, S. F. (2013). The role of the culturological approach in the education of students. *Apriori: Electronic Scientific Journal*, 1, 1-8).

- Михайлова, Л. М. (2009). Естетичне виховання молоді: компетентнісний підхід. *Вісник національного технічного університету України: Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 158-162 (Mykhailova, L. M. (2009). Aesthetic education of youth: a competence approach. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1, 158-162).
- Нестерено, В. В. (2003). *Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Nestereno, V. V. (2003). *Preparation of future teachers for the education of preschoolers' skills of a healthy lifestyle* (PhD thesis). Odessa).
- Олійник, О. В. (2006). Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*, 37 (50), 39-42 (Oliinyk, O. V. (2006). Culturological approach as a scientific basis for the development of theory and practice of pedagogical education. *Pedagogical sciences. Scientific Papers*, 37 (50), 39-42).
- Пушкар, Л. В. (2014). Формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти: термінологічні та структурні характеристики. У А. А. Сбруєва, С. М. Кондратюк (заг. ред.), *Актуальні проблеми початкової освіти: монографія*. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» (Pushkar, L. V. (2014). Formation of musical competencies of bachelors of primary education: terminological and structural characteristics. In A. A. Sbrueieva, S. M. Kondratiuk (Eds.), *Current issues of primary education: a monograph*. Sumy: Publishing and production enterprise "Dream").
- Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: ВВП «Мрія» (Semenog, O. M. (2005). *Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature*. Sumy: PPE "Dream").
- Сундеева, Л. А. (2010). Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем. *Вектор науки ТГУ. Педагогика*, 3 (13), 341-343 (Sundieieva, L. A. (2010). A culturological approach to the design of modern educational systems. *TSU science vector. Pedagogy*, 3 (13), 341-343).

## РЕЗЮМЕ

**Кондратюк Светлана, Бутенко Вита.** Формирование художественно-эстетической компетентности будущих воспитателей.

*В статье охарактеризовано сущность научных терминов «профессиональная подготовка будущих воспитателей», «компетентность», «художественно-эстетическая компетентность». Определены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию художественно-эстетической компетентности будущих воспитателей, а именно: культурологический подход к формированию художественно-эстетической компетентности будущих воспитателей; оптимальное сочетание форм, методов и средств образовательной деятельности с будущими воспитателями с целью формирования художественно-эстетической компетентности будущих воспитателей; разработка системы заданий, направленных на формирование художественно-эстетических умений будущих воспитателей.*

**Ключевые слова:** художественно-эстетическая компетентность, будущие воспитатели, педагогические условия, формирование.

## SUMMARY

**Kondratiuk Svitlana, Butenko Vita.** Formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers.

*The article characterizes the essence of the scientific terms "professional training of future preschool teachers", "competence", "artistic-aesthetic competence". The pedagogical conditions that will promote effective formation of artistic-aesthetic competence of future*

*preschool teachers are identified and substantiated, namely: culturological approach to the formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers; optimal combination of forms, methods and means of educational activities with future preschool teachers in order to form their artistic-aesthetic competence; development of a system of tasks aimed at the formation of artistic-aesthetic skills of future preschool teachers.*

*The purpose of the article is to determine and substantiate the pedagogical conditions for the formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers. The validity of the obtained results is confirmed by the use of the following research methods: theoretical analysis, synthesis of scientific and pedagogical sources – in order to clarify the key concepts of research and identify scientific approaches to the study of this problem; systematization, generalization, structural and functional analysis – to determine and justify the pedagogical conditions for the formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers.*

*As a result of the research it is established that an integrated culturological approach is relevant for solving this problem, in which general scientific methods of cognition and specifics of the studied process are synthesized. The proposed culturological approach includes the basic ideas of axiological, activity and professional-personal approaches. The essence of forms (problem-dialogue lectures, “visualization lectures”, business games (simulator game, role-playing game, problem-modeling game)) and methods (analogies and integrations, simulation of game situations, synectics, inversions, conducting business games) of organizing educational activities are revealed. They will contribute to the effective formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers. The stages of future preschool teachers’ artistic-aesthetic competence formation and skills that they have to master in the context of the problem are identified. A system of tasks aimed at forming the artistic-aesthetic competence of future preschool teachers has been developed.*

*Thus, the problem of forming the artistic-aesthetic competence of future preschool teachers requires the formulation and solution of a number of theoretical provisions related to the specifics of creative activity, artistic development, aesthetic knowledge, attitude to reality, expressed by the diversity of arts. Based on this statement, we have identified and justified the pedagogical conditions that will contribute to the effective solution of this problem. Prospects for further investigations in this direction are seen in further research related to the experimental justification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers.*

**Key words:** *artistic-aesthetic competence, future preschool teachers, pedagogical conditions, formation.*

УДК 37.032:005

**Світлана Крамська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-1114-1402

**Олександр Руденко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-0368-6445  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/457-467

## **ЗНАЧУЩІСТЬ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РЕСУРСУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВОКАЛІСТА: МИСТЕЦЬКО-ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД**

*У статті розкривається сутність поняття «художньо-творчий ресурс», висвітлюються історичні аспекти виникнення даного феномену як особливого явища в мистецтві. Робота розкриває природу досліджуваного феномену й висвітлює основні мистецькі площини, у ракурсі яких слід розглядати його зміст і сутність: у художньо-творчій, що розкриває внутрішній духовний світ вокаліста, його почуття, уявлення та систему цінностей; у технічно-виконавській, пов'язаній безпосередньо і вокальним апаратом вокаліста-виконавця і його виконавськими можливостями. Розглянуто головні дієво-творчі позиції художньо-творчого ресурсу, визначено його важливість у контексті підготовки майбутнього вокаліста і його подальшого професійного становлення, окреслено значимість та унікальність досліджуваного феномену у практиці сучасної вокальної школи.*

**Ключові слова:** художньо-творчий ресурс, вокаліст, сучасна вокальна школа.

**Постановка проблеми.** Актуальність даної роботи обумовлена соціальними змінами, що відбуваються сьогодні у світовому просторі. Сучасне тисячоліття характеризується яскравими науковими відкриттями й кардинальним вирішенням багатьох найважливіших соціальних проблем в області культури, науки, мистецтва. Це є необхідною умовою для розквіту духовної культури, розкриття творчого ресурсу в кожній окремій творчій особі.

У законодавчих освітніх документах нашого часу відзначається, що вся система освіти «покликана забезпечити виховання творчо розвинених людей, конкурентоздатних фахівців, які володіють духовною культурою, поважають права і свободи особистості, проявляють високий професіоналізм, шанобливо ставляться один до одного, до традицій і культури різних народів» (*Національна доктрина*, 2001, с. 2).

Курс сучасності на якісні зміни в соціальній структурі та способі життя суспільств дають свої результати і безумовно впливають на духовну культуру будь-якої з країн. Такі зміни істотно впливають і на розвиток усієї системи вищої професійної освіти, у тому числі й на підготовку майбутніх

вокалістів, на виявлення і розвиток їх художньо-творчого ресурсу. Тому особливу відповідальність сьогодні несуть освітні установи, покликані навчати нашу молодь, формувати їх світогляд, інтереси і творчі потреби, громадянську самосвідомість.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ступінь розробленості проблеми визначився у процесі аналізу наукової літератури з досліджуваного питання. Так, розгляду духовно-історичних глибин творчої діяльності присвячені праці філософів Г. Гегеля, Т. Гоббса, Р. Декарта, І. Канта, у яких рішення проблем буття й моралі автори визначають після дослідження можливості людського пізнання і установаження меж розвитку його потенційних можливостей.

Проблема творчості і художньо-творчої діяльності була однією з ключових у роботах представників зарубіжної філософської думки минулого століття. Учені С. Булгаков, Н. Бердяєв, І. Ільїн, Н. Лоський, В. Розанов, В. Соловйов, П. Флоренський вдавалися до аналізу процесів самостійної творчої і творчої діяльності людини, міркували про те, як зрозуміти і розвивати внутрішній світ особистості. Для цього вони зверталися не тільки до науки, а й до культури, релігії і мистецтва.

Особливе значення для розкриття творчої глибини досліджуваного нами питання мають праці видатних музикантів, композиторів, педагогів, які заклали у свій час ґрунтовні підвалини творчого розвитку особистості – Й. С. Баха, Л. Бетховена, Р. Вагнера, Д. Верді, Ф. Ліста, В.-А. Моцарта, Н. Паганіні, А. Тосканіні, Ф. Шопена, Р. Шумана.

Вивчення проблеми дослідження з історичних позицій спирається на впливові на розвиток вітчизняної і зарубіжної класичної музичної школи імена М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, а також М. Балакірева, А. Бородіна, М. Глінки, А. Даргомижського, М. Мусоргського, С. Рахманінова, П. Чайковського.

Під час розкриття теми дослідження ми дотримувалися геніальних ідей вокальних методик корифея вокальної майстерності Ф. Шаляпіна, брали до уваги теоретичні засади педагогів-вокалістів Ж. Дюпре, Ф. Ламперті, В. Морозова, Є. Нестеренка, О. Образцової, Є. Ольховського, визначали особливість психолого-педагогічних ідей щодо розкриття творчого потенціалу особистості, творчих потреб, мотивів та інтересів видатних науковців Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Мясищева, К. Платонова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, Д. Ельконіна та інших, ураховували теоретично-практичні напрацювання вітчизняних педагогів-практиків нашого часу Л. Бірюкової, Т. Ластовецької, О. Маруфенко, О. Стахевича,

Н. Фоломєєвої, О. Юрко, де сучасна вокальна школа розглядає художньо-творчий потенціал і ресурс як складний психолого-фізіологічний процес та ретельно вивчає його окремі напрями. Нами враховувалися також думки щодо виконавської майстерності представників зарубіжної вокальної школи різних часів – Г. Вишневської, М. Демченко, С. Зверева, С.Я. Лемешева, А. Нежданової, О. Образцової, Н. Обухової, мистецький внесок яких не можна викреслити з історії розвитку вокального мистецтва.

Проблеми творчого становлення майбутніх музикантів-професіоналів все більше привертають увагу дослідників, серед яких імена вчених минулого часу і сьогодення – Є. Абдуліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, А. Базік, Т. Бакланової, О. Блох, Н. Ветлугіної, І. Довжинець, Г. Голяки, О. Єременко, Н. Єфімової, С. Зорілової, Є. Карпенка, С. Крамської, Т. Костіної, А. Кузнецова, Є. Максимова, М. Петренко, О. Устименко-Косорич, Н. Фоломєєвої, Г. Ціпіна, А. Щербакової. Глибинні аспекти проблеми розвитку творчості майбутнього фахівця з музичного мистецтва розглядається у працях науковців І. Зязюна, М. Лещенко, О. Олексюк, Г. Падалки, С. Сисоєвої, О. Щолокової та інших.

Витокам творчого та художнього потенціалу майбутніх митців присвячено наукові роботи І. Кошавця, С. Крамської, С. Куценко, О. Матліної, О. Музики, І. Мурсамітової, Т. Ситник.

Слід зазначити, що у професійній підготовці майбутнього музиканта-виконавця розвиток художньо-творчого ресурсу є не менш важливим, ніж майстерність володіння виконавською технікою будь-якого жанру. Саме цей процес повинен ґрунтуватися на кращих традиціях художньої культури. Такий підхід відповідає актуальним стратегічним завданням наукових досліджень у педагогіці мистецтва країн світу.

Аналіз численних джерел дозволяє стверджувати, що художньо-творчий ресурс є категорією, що має світоглядну спрямованість, яка обумовлена індивідуально-психологічними особливостями особистості. Визначений феномен формується у процесі набуття майбутнім вокалістом життєвого, професійного, креативного досвіду й дає можливості самореалізуватися особистості в умовах активної творчої діяльності.

**Мета статті** – висвітлити значущість художньо-творчого ресурсу майбутнього вокаліста у складному процесі його практичної підготовки в умовах вищої або середньої спеціальної освіти в закладах культури і мистецтв.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети даної роботи були використані такі методи: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури за фахом; вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного й мистецького досвіду з обраної теми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Стратегія розвитку сучасної освіти спрямована на ствердження особистості майбутнього фахівця з мистецтва шляхом повної реалізації його потенційних можливостей. Саме сьогодні простежується активний розвиток вокально-виконавської школи, де перевірені часом вітчизняні та зарубіжні вокальні традиції становлять фундамент творчої діяльності майбутнього вокаліста-професіонала.

Ураховуючи здобутий віками історичний досвід, сучасна мистецька й вокальна школи знаходяться в пошуку нового, досконалого й ефективного. Безумовно, вагому роль відіграють аналіз педагогічної та творчої спадщини видатних майстрів вокального мистецтва, виявлення давніх методик, які іноді нашим поколінням навіть загублюються за причини їх усного передавання від педагога учневі.

Їх відродження в умовах сучасності набувають особливої цінності. Сутність і зміст художньо-творчого ресурсу майбутнього вокаліста є досить складною та багатогранною проблемою. Саме її розкриття передбачає глибокий аналіз педагогічної та музикознавчої літератури.

Спираючись на досягнення науки, культури й мистецтва ми можемо стверджувати, що виконавство (інструментальне або вокальне) – одне з найдавніших і найбільш цікавих форм майстерності в мистецтві. Бо музично-виконавська діяльність являє собою найширшу сферу прояву людської природи. Та і сьогодні в сучасній культурі саме музичне виконавство перевершує за обсягом всі інші жанрові сфери мистецтва.

Маємо відзначити, що музичне виконавство і його види (а саме вокальне та інструментальне) супроводжують людину все її життя незалежно від статі, віку, національності, рівня освіченості, матеріального становища, тощо. А сьогодні вокально-виконавський аспект у мистецтві переживає сплеск інтересу. Зросло число бажаючих отримати музичну освіту за вокальним профілем, що підтверджується досить високим конкурсом на музичні відділення і факультети творчих закладів освіти.

Варто сказати, що сьогодні вимоги до освіти вокаліста-професіонала надзвичайно зросли. Спеціаліст в області вокального виконавства «...повинен володіти високим інтелектом, духовною культурою, бути естетично розвиненою особистістю, знати виконавський репертуар, освоїти складні за музичною мовою класичні й сучасні музичні твори, володіти різними стилями та виконавськими техніками (Фоломеєва, 2017, с. 95). Важливо, що становлення особистості вокаліста-виконавця та його професійна підготовка не може обійтися без розвитку художньо-творчого ресурсу, який забезпечує повноцінний процес становлення його мистецької індивідуальності.



Сучасні науковці наголошують, що сучасна вокальна професійно-виконавська школа «...у даний час активно розвивається, спираючись на перевірені століттями музичні традиції світових шкіл. Але, незважаючи на надзвичайно багатий історичний досвід, і сьогодні практика навчання виконавському мистецтву продовжує перебувати у стадії пошуку найбільш досконалого та ефективного» (Горбенко, 2007, с. 142).

Безумовно, «сучасна система професійної музичної освіти, що має міцні, перевірені часом традиції, потребує вдосконалення відповідно до нових вимог часу» (Єременко, 2019, с. 251). Потребує широкого вивчення проблема розвитку художньо-творчого ресурсу майбутніх виконавців вокального профілю в умовах їх професійного становлення в закладах освіти нового зразку.

Особливої актуальності набувають сьогодні проблеми сутності та змісту художньо-творчої діяльності вокалістів-виконавців, теоретичні та методичні основи їх фахової підготовки та професійного становлення.

Цілком зрозуміло, що проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього вокаліста в закладах музичної освіти вищого і середнього спеціального рівня все більше привертають увагу вчених і педагогів. Саме тому сьогодні виходить велика кількість педагогічної літератури, у якій висвітлюються різні грані становлення майстерності майбутніх виконавців з вокального мистецтва.

Зауважимо, що художньо-творчий ресурс вокаліста найтіснішим чином пов'язаний із загальною музичною й виконавською обдарованістю особистості, її музичною грамотністю та емоційною чуйністю. Поняття «художньо-творчий ресурс» (як і поняття «художньо-творчий потенціал») вбирає в себе загальне (для всіх галузей у сфері мистецької культури), особливе (специфічне для конкретного суспільства, соціально-демографічної групи) і індивідуальне (специфічне для окремої людини). Феномен, що нас цікавить, містить також і елемент несвідомого, стихійно формуючись у процесі пізнання, у праці та творчій діяльності виконавця, де активізація його становлення здійснюється за допомогою освоєння спадщини видатних музикантів і композиторів минулого та сьогодення.

Варто зазначити, що сьогодні дослідники працюють над розробкою ефективних комплексних методів діагностування музично-виконавської обдарованості майбутнього вокаліста, що включає комп'ютерне обстеження за допомогою спеціально розроблених тестів на визначення його емоційного й музичного слуху, а також виконавських здібностей. Але

в таких працях звернено увагу лише на музичні можливості музиканта і не враховуються художньо-творчі особливості його особистості.

Художньо-творчий ресурс вокаліста сьогодні слід розглядати у двох основних площинах:

- у художньо-творчій, яка розкриває внутрішній духовний світ музиканта, його думки, почуття, уявлення й систему цінностей;
- у технічно-виконавській, пов'язаній безпосередньо з його виконавчим апаратом та виконавськими можливостями.

Синтез різних художньо-творчих і технічно-виконавських показників дає можливість говорити про індивідуальність та унікальність кожного з вокалістів. Яскрава особливість виконавця вокального профілю обумовлена його здатністю увібрати в себе особистий життєвий досвід людини, його соціальне, духовно-моральне й естетичне виховання.

Всі ці проблеми необхідно вирішувати комплексно і тільки так можливо дійсно ефективно розкрити художньо-творчий ресурс майбутнього вокаліста в умовах його підготовки в закладі вищої або середньої спеціальної освіти культурно-мистецького профілю.

Безумовно, педагоги і митці розуміють, що час сьогодні висуває нові вимоги до професійної підготовки конкурентно здібних фахівців, здатних не лише «відродити традиції національної культури, але й розвивати культуру, мистецтво, створювати духовні, естетичні, моральні цінності. Це обумовлює необхідність розвитку художніх здібностей, неповторного творчого потенціалу особистості» (Крамська, 1998, с. 49).

Але сутність і зміст художньо-творчого ресурсу особи є досить складною і різноманітною проблемою. Її розкриття припускає глибокий і усебічний аналіз філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури, вивчення художньо-творчого ресурсу як активної і творчої діяльності.

Проблема внутрішнього потенціалу музиканта-виконавця, нерозкритих художньо-творчих можливостей особистості і культури у визначеному контексті в цілому цікавить науковців з давнини й до нашого часу. Проблема аналізу процесу творчого пошуку і творчої діяльності людини є більш ніж актуальною. Науковці міркують над проблемою щодо організації діяльності, яка би оптимально впливала на внутрішній світ наших вокалістів, на принцип розуміння й освоєння загальнолюдських цінностей, на процес осягнення змісту та сутності зазначеного феномену. Невичерпними джерелами в окресленому контексті є культура, релігія, наука і мистецтво.

Аналізуючи й узагальнюючи висловлювання вчених у цьому аспекті, можна стверджувати, що *творчість* – це процес самовираження людини,

його слід розуміти як максимально можливе, найбільш глибоке проникнення в об'єктивну реальність. Поняття «творчість» – надзвичайно широке і багатогранне. У словнику творчістю називається «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Продукт творчості відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» (Сластьонін, 1990, с. 12).

Більш того, у науковому дискурсі з музичної психології і мистецької педагогіки під час визначення особливостей художньої творчості у виконавському контексті зазначають: «Потреба вилити свої почуття на полотні, на папері і в нотних знаках виникає через перевантаженість емоційної сфери художника життєвими враженнями. Те, що для звичайної людини є повсякденним фактом життя, у душі художника викликає яскраві гами переживань, зважаючи на особливу вразливість і емоційної чуйності, його психічної організації» (Олексюк, 2004, с. 86). *Творчість* – це «не тільки практична, а й розумова діяльність, яка перетворює світ. Для творчого суб'єкта вона є засобом самовираження, самореалізації, розвитку особистості в цілому. Основною її якістю є новизна» (Леонтьєв, 1977, с. 102).

Але виникає питання – чи все нове є творчістю? Випадкові асоціації, неосмислені дії, нехай навіть спрямовані на будь-яку перетворювальну діяльність, навряд чи можна назвати творчістю. У всіх цих прикладах відсутній початковий момент, що спонукає до творчості – це є мета. Як і потреба в самореалізації, мета є необхідною умовою і головним стимулом творчої активності.

Слід також визнати, що зовнішня практична діяльність, спрямована на створення продукту творчості, не є самим творчим процесом. Тільки внутрішні психічні та розумові процеси, які спонукають до цієї практичної діяльності, можуть бути творчими. Так, Л. Виготський, розмірковуючи про особливості *творчості*, писав: «Творча діяльність ... знаходиться в прямій залежності від багатства й різноманітності колишнього досвіду людини, тому що цей досвід представляє матеріал, з якого створюється побудові фантазії ... Висновок, який можна звідси зробити, полягає в необхідності розширювати досвід особистості, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для її творчої діяльності» (Виготський, 1991, с. 19).

Цікаво відзначити, що процес *творчого пошуку* дозволяє виконавцю піднятися дійсно на гідну шани висоту *художньо-виконавської майстерності*, домогтися блискучого віртуозного виконання музичного матеріалу. До того ж, виконавська діяльність і необмежені потенційні можливості виконавця в окресленому контексті дивують своєю майстерністю, змушуючи інакше дивитися на роль музики для *художньо-*

*творчого становлення особистості. Але таке осмислення вимагає і від слухачів саме активного творчого пошуку, щоб усвідомити ту глибину твору мистецтва, яку можуть осягнути далеко не всі. Та не дивлячись на це, сучасні вокалісти продовжують шукати все нові можливості для виконання, нові фарби для вираження своїх почуттів, розкриваючи нові можливості не тільки свої, але й музичного мистецтва в цілому. На переконання Р. Роллана, «музика – найбільша цінність, ... вона дає нам чисте вираження душі, таємниць внутрішнього життя людини, які довго перетворюються в серці, перш ніж вийти назовні» (Вербець, 2005, с. 4).*

Професійна підготовка майбутнього вокаліста заснована на включенні індивіда в художню культурну діяльність, його орієнтації на розвиток творчого ресурсу та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

У дослідженнях, присвячених *особливостям художньо-творчої підготовки музикантів-виконавців*, сказано, що «художньо-творча діяльність студентів – це процес пізнання, відтворення, створення й поширення об'єктивного і суб'єктивного, оригінального продукту у сфері мистецтва за допомогою інтелектуальних процесів» (Крамська, 2015, с. 185).

Історично розглядаючи проблему розуміння сутності та змісту художньо-творчого ресурсу особистості у філософії музики та музикознавстві, можна зробити певні *висновки*:

– художньо-творчий ресурс особистості у процесі життєдіяльності набуває світоглядного, соціального й навіть релігійного характеру, який відповідає часу і розвитку суспільства;

– феномен, що досліджується, відображає емоційний внутрішній стан особистості, рівень інтелекту і художньо-творчого розвитку;

– художньо-творчий ресурс розкривається у процесі пізнання себе особистістю, у мистецькій праці та навчанні, у пошуку істини в умовах активної творчої (вокальної) діяльності;

– він проявляється у власному критичному досвіді, набутому у процесі життєдіяльності та в музичній практиці, а також у тлумаченні музичних і художніх цінностей;

– досліджуваний феномен містить загальне (для всіх у сфері художньої культури), особливе (специфічне для конкретного суспільства, соціально-демографічної групи) і індивідуальне (специфічне для окремої людини);

– художньо-творчий ресурс містить елемент несвідомого, стихійно формуючись у процесі пізнання, у праці та творчій діяльності;

– активізація становлення художньо-творчих потенційних можливостей особистості здійснюється за допомогою освоєння спадщини видатних музикантів і композиторів минулого і сьогодення, а також у творчому пошуку власного стилю музикування.

На підставі вище викладеного можна зробити висновок, що *художньо-творчий ресурс* – це можливість майбутньої реалізації особистості в умовах творчої діяльності, це категорія, що має світоглядну спрямованість, обумовлена індивідуально-психологічними особливостями особистості й формується у прогресі становлення життєвого і креативного досвіду.

Загальновідомо, що «ресурс», як індивідуально-психологічна особливість особистості, тісно пов'язаний із темпераментом, характером, здібностями. Він також залежить від емоційно-вольової сфери особистості, ступеня її обдарованості, розвиненості пізнавальних процесів: мислення, відчуття, сприйняття, уяви, фантазії, пам'яті. Безумовно, усі названі компоненти здатні безпосередньо впливати на особливості формування художньо-творчого ресурсу майбутнього вокаліста, дозволяють визначити зміст фахової підготовки фахівця в області вокально-виконавського мистецтва, визначити певний обсяг необхідних знань, умінь і навичок, окреслити ефективні шляхи розвитку художньо-творчого ресурсу майбутнього вокаліста як в умовах навчання в мистецькому закладі освіти, так і в подальшому фаховому становленні і професійній виконавській діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Художньо-творчий ресурс майбутнього фахівця вокально-виконавського профілю в контексті його підготовки в умовах вищої або середньої спеціальної освіти є достатньо складним особистісним і комплексним явищем. Окреслений феномен ґрунтується на художньо-творчих задатках, вікових та індивідуально-психологічних особливостях конкретної особистості, має раціональні й емоційні засади, залежить від емоційно-вольових рішень. Професійне зростання вокаліста в умовах сьогодення не може бути повноцінним без розкриття та розвитку художньо-творчого ресурсу, який забезпечує процес становлення індивідуальності сучасного представника високого мистецтва з виконавства.

Процес виявлення та розвитку художньо-творчого ресурсу в майбутнього вокаліста сьогодні може виступати дієвим інструментом у практиці підготовки виконавців-професіоналів у закладах мистецтва, сприятиме творчому самовираженню талановитих представників студентської молоді з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них, а також мистецьких проявів їх активності в музично-виконавській

діяльності. Це дозволяє починаючому виконавцю вокального профілю у процесі методично-вивіреної і професійно-творчо вибудованої фахової підготовки оволодіти ефективними стратегіями залучення шанувальників мистецтва до культурного соціуму і безпосередньо включитися у процес функціонування системи сучасної культури в цілому.

### ЛІТЕРАТУРА

- Вербець, В. В. (2005). *Теоретико-методологічні засади формування духовно творчого потенціалу студентської молоді* (автореф. дис. ... доктора пед. наук). Київ (Verbets, V. V. (2005). *Theoretical and methodological foundations of forming the spiritual and creative potential of student youth* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика (Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogical psychology*. M.: Pedagogy).
- Горбенко, С. С. (2007). *Історія гуманізації музичної системи*. Кам'янець-Подільський (Horbenko, S. S. (2007). *History of humanization of the music system*. Kamianets-Podilskiy).
- Еременко, О. В. Формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва: теоретичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Вип. 1-2 (13-14)*, 249-255 (Yeremenko, O. V. Formation of stage-performing competence of masters of musical art: theoretical aspect. *Current issues of art education and upbringing, Vol. 1-2 (13-14)*, 249-255). doi: 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/249-255).
- Крамська, С. Г. (2015). Формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (45)*, 282-291 (Kramska, S. H. (2015). Formation of creative activity of future musical art teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (45)*, 282-291).
- Крамська, С. Г. (1998). Вітчизняна народнопісенна спадщина як фактор формування національно-музичної культури майбутнього вчителя музики. *Актуальні проблеми теорії музики та музичного виховання, 2*, 47-51 (Kramska, S. H. (1998). Domestic folk song heritage as a factor in the formation of national music culture of the future music teacher. *Actual problems of music theory and music education, 2*, 47-51).
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат (Leontiev, A. N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. M.: Politizdat).
- Національна доктрина розвитку освіти України (2001). *Педагогічна газета, 37, 2-4* (National Doctrine of Education Development of Ukraine (2001). *Pedagogical Newspaper, 37, 2-4*).
- Олексюк, О. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. К.: Знання України (Oleksiuk, O. M. (2004). *Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the field of musical art*. K.: Knowledge of Ukraine).
- Сластенин, В. А., Матросов, В. Л. (1990). Новой школе – нового учителя. *Педагогическое образование, 1*, 8-14 (Slastenin, V. A., Matrosov, V. L. (1990). A new school – a new teacher. *Pedagogical education, 1*, 8-14).
- Фоломєєва, Н. А. (2017). Фахова підготовка студентів до сценічно-виконавської діяльності в класі естрадного співу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи, 13*, 93-98 (Folomieieva, N. A. (2017). Professional preparation of students for stage and performance activities in the class of pop singing. *Vocational Education: Problems and Prospects, 13*, 93-98).

## РЕЗЮМЕ

**Крамская Светлана, Руденко Александр.** Значимость художественно-творческого ресурса в профессиональном становлении вокалиста: художественно-исторический взгляд.

*В статье раскрывается суть понятия «художественно-творческий ресурс», освещаются исторические аспекты возникновения исследуемого феномена как особенного явления в искусстве. Работа раскрывает природу исследуемого феномена и освещает основные художественные плоскости, в ракурсе которых следует рассматривать его содержание и сущность: в художественно-творческой, которая раскрывает внутренний духовный мир вокалиста, его чувства, представления и систему ценностей; в технико-исполнительской, связанной непосредственно с вокально-исполнительским аппаратом вокалиста-исполнителя и его вокально-исполнительскими возможностями. Рассмотрены главные действенно-творческие позиции художественно-творческого ресурса, определена его важность в контексте подготовки будущего вокалиста и его дальнейшего профессионального становления, обрисована значимость и уникальность исследуемого феномена в практике современной вокальной школы.*

**Ключевые слова:** художественно-творческий ресурс, вокалист, вокальная школа.

## SUMMARY

**Kramska Svitlana, Rudenko Oleksandr.** The importance of artistic and creative resource in the professional development of the vocalist: artistic-historical view.

*The article reveals the essence of the concept of “artistic and creative resource”, highlights the historical aspects of its emergence as a special phenomenon in art. The work reveals the nature of the phenomenon under study and highlights the main artistic planes, in the perspective of which should be considered its content and essence: in artistic-creative, which reveals the inner spiritual world of the vocalist, his feelings, ideas and values; in technical-performing, directly related to the vocal apparatus of the vocalist-performer and his performance capabilities. The essential characteristics of the creative resource of the individual (multilevel content, dialogical character, sociality, systematicity), the specifics of creativity as a holistic multilevel socio-spiritual phenomenon subject to the universal laws of personality development, as well as the professional development of the vocalist as a sphere of realization of his artistic and creative resource (motivational-creative orientation of the future artist’s personality, divergence of thinking, creative abilities, activity of the person, intellectual and artistic development) are defined. The concept of “creativity” is outlined not only in the view of creating new ideas and works of art, but also as a striking phenomenon of socio-spiritual life of society. The process of creative activity is presented as a unique means of self-development of the individual and realization of his creative resource. Thus, the artistic and creative resource is defined as a set of readiness, aptitude and ability of the individual to carry out activities, the purpose of which is to express their artistic uniqueness. Such a qualitative content of the artistic and creative phenomenon contributes to bringing the vocalist’s personality to a new (artistic and creative) level of life, where the creative personality can express himself, realize and assert himself in art. The main activity and creative foundations of artistic and creative resource are considered in the work, its importance in the context of preparation of the future vocalist and his further professional formation is defined, the significance and uniqueness of the studied phenomenon in the practice of a modern vocal school is outlined.*

**Key words:** artistic and creative resource, vocalist, modern vocal school.

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ ТЕМБРАЛЬНОГО СЛУХУ УЧНІВ

*Стаття розкриває основні аспекти підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до розвитку тембрального слуху в практичній роботі з учнями. Виокремлено значення розвитку тембрального слуху для успішного здійснення музично-виконавської діяльності. Визначено основні аспекти розвитку тембрального слуху, а саме: системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, акмеологічний та креативно-спрямований. Розроблено критерії формування тембрального слуху в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності.*

**Ключові слова:** тембральний слух, майбутні вчителі музичного мистецтва, основні аспекти, розвиток, учні, музично-виконавська діяльність, критерії.

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів є важливим завданням їх професійного становлення. Розглядаючи тембральний слух як здатність людини повноцінно сприймати всі багатогранні барви музичного мистецтва, виникає необхідність успішного формування цієї здатності в учнів, адже це є передумовою їх ефективної музично-виконавської діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** На особливе значення тембрально-слухового сприйняття і самосприйняття вказували Е. Абдуллін, Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, І. Ванечкін, Л. Виготський, А. Готсдінер, Б. Галеев, Н. Гарбузов, А. Запорожець, В. Зінченко, Д. Кірнарська, С. Майкапар, Е. Назайкінський, С. Науменко, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, М. Старчеус, Б. Теплов, Г. Ципін, Ф. Шопен та ін.

Проблема розвитку тембрального слуху як відображення в особистісній свідомості складної структури музичного звуку розкрита у працях Б. Асаф'єва, М. Гарбузова, Е. Курта, В. Медушевського, Є. Назайкінського, І. Страхова, М. Старчеуса, Б. Теплової, Ю. Тюліна, та ін. Учені розглядають музичні звуки, що складаються з основного тону, як домінуювальні над іншими за силою звучання та обертоном, тобто призвуків, які виникають вище основного тону внаслідок ділення джерела звуку на окремі частини та взаємодії його з резонаторами.

**Мета статті** полягає в розкритті специфічних особливостей підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до розвитку



тембрального слуху учнів, який слугує передумовою їх успішної музично-виконавської діяльності.

**Методи дослідження.** Для з'ясування особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів нами було використано дослідні теоретичні методи, а саме: аналіз (історико-педагогічний, логіко-теоретичний, порівняльний) психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури для розкриття сутності й особливостей означеного феномену та визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування теоретико-практичних аспектів підготовки студентів факультетів мистецтв до розвитку тембрального слуху учнів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою дослідження основних аспектів розвитку тембрального слуху доцільно визначити поняття «тембровий слух» у поєднанні двох складових, а саме: «тембр» і «музичний слух». Аналіз наукової літератури свідчить про те, що тембр (від фр. «timbre»; першоджерело грецьк. «τυμπανον») – забарвлення, або характер звуку, якість, за якою розрізняються звуки однієї висоти і завдяки якому звучання одного інструменту або голосу відрізняються від іншого (Азарова, 2013, с. 172). Означений феномен, як фізичне явище, може бути об'єктом дослідження різних наук. Так, фізики розглядають тембр як одне з природних явищ. Учені, які вивчають музичну акустику вважають тембр однією з фізичних якостей музичного звуку. З позиції філософської науки тембр являє собою явище естетичного порядку. Психологи вивчають це явище як елемент сприйняття та музичного уявлення, тоді як музикознавці – як одну з важливих професійних якостей музиканта-виконавця.

З позиції сучасних наукових досліджень у галузі музичної акустики, тембр визначається індикатором звукового забарвлення, що відіграє значну роль у виконавській діяльності. Тембр звуку залежить від кількості обертонів та їх відносної гучності, а також від якості звуку, вібрації тощо. Так, Ю. Тюлін розкрив поняття «тембр» як комплексне звучання обертонів, унаслідок їх поглинання основним тоном, що являє собою, у той самий час, ніби потовщене розсвічування звуку. Таким чином, виникає немовби звукове багатозвуччя, укладене в єдиний звук. За таких обставин музичний звук набуває такого звукового забарвлення, що характеризується об'ємністю та вагомістю. Звідси й виникає: звукова повнота, «округлість, насиченість, значимість та інші характерні властивості, які складають суттєву сферу виконавської музичної виразності» (Тюлін, 1977, с. 104).

Отже, будучи звуковою якістю, за допомогою якої розрізняється звучання однієї висоти, тембр вирізняє звучання одного інструменту чи голосу від іншого. Особливе тембральне враження виникає у процесі сприйняття комплексу одночасних звуків, який аналізується слухом, під час періодичної зміни його висоти та інтенсивності (Асаф'єв, 1973, с. 135). Закономірності взаємозв'язку тембру та висоти звуку отримали в музичній акустиці та психології назву вчення про два його висотні елементи.

Серед дослідників, які займалися вивченням проблеми музичної акустики, провідне місце належить М. Гарбузову. Учений приділяв велику увагу розробці проблеми тембрової виразності музичного звуку і створив теорію зонної природи тембрального слуху. Фундаментальні дослідження М. Гарбузова в сфері вивчення особливостей музичного тембру показали, що коливання «часткових тонів, які створюють характерне тембральне забарвлення звуків однієї висоти, відбувається в певній зоні, завдяки чому ми сприймаємо узагальнений тембр звуків однієї висоти різних інструментів одного типу, які звучать окремо один від одного, наприклад, тембр скрипки та фаготу. Звук, який створюється у спільному звучанні музичних інструментів одного типу, сприймається слухачами як один спільний тембр, наприклад, хорова партія чи оркестрова група» (Гарбузов, 1956, с. 60).

На основі вчення про значимість розвитку тембрального слуху (Л. Азарова, Б. Асаф'єв, М. Гарбузов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, І. Страхів, М. Старчеус, Б. Теплов, Ю. Тюлін та ін.) у музично-виконавській діяльності доцільно виокремити основні аспекти підготовки студентів факультетів мистецтв цього напрямку, а саме: системно-ціннісний, синергетичний, рефлексивно-усвідомлений, акмеологічний, креативно-спрямований.

Системно-ціннісний аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями передбачає забезпечення системності в набутті знань та вмінь охоплення всієї гами тембральних відтінків та акцентує увагу на всебічності вивчення цих явищ і процесів. У контексті системно-ціннісного аспекту розгляду проблеми розвитку тембрального слуху реалізується вимога наявності різномірних елементів та їх певної тотожності для пошуку інтеграційних зв'язків, що передбачає їх взаємне використання. Системний аспект підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю, на думку Г. Падалки, у процесі продуктивної діяльності знаходить відображення у взаємодії трьох важливих елементів: музично-естетичного, педагогічного й виконавського (Падалка, 2008, с. 117).

Сутність та зміст системно-ціннісного аспекту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями з розвитку

тембрального слуху можуть бути розкриті в межах єдиної гуманістичної системи цінностей (під час збереження різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення й використання учнів минулого і можливості відкриття в теперішньому та майбутньому. У межах використання даного аспекту підготовки майбутніх фахівців існує можливість отримати нові результати для використання одних і тих самих елементів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення за умови збереження індивідуальності використаних елементів. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Ціннісна природа розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість з'ясувати результативність музично-виконавського процесу, отримати відомості про стан об'єкту, забезпечити зворотний зв'язок. У процесі активної виконавської діяльності підсвідомо засвоюються цінності музичного мистецтва, основна увага спрямовується на створення яскравого художнього образу твору з використанням засобів музичної виразності. Ефективний розвиток тембрального слуху повинен ґрунтуватися не лише на реальному сприйнятті різноманітних тембрів, але й на активному використанні можливостей внутрішнього слуху студентів, тобто на інтелектуальній уяві, здатності чути музичний матеріал у його тембровому звучанні.

Синергетичний аспект підготовки майбутніх фахівців до практичної роботи з учнями передбачає існування потенціальних структур та складних цілісних систем, виявлення загальних особливостей, що підпорядковуються загальним законам виникнення цих структур, які мають можливість самоорганізовуватися. У контексті розгляду взаємозв'язку інструментального тембрального звучання з різними темброутворюючими структурами, що можуть впливати на характер звучання, доцільно розрізняти такі сторони сприйняття звукової палітри, як єдиної, у комплексі: тембро-регістрової, тембро-артикуляційної, тембро-гармонійної, тембро-фактурної, тембро-динамічної та тембро-ритмічної. Вищенаведені різновиди, безумовно, співвідносяться між собою не як самостійні поняття, а як частини або сторони одного цілого.

Традиційно в дослідженні результативності музично-педагогічного процесу фіксуються переважно показники засвоєння знань, умінь та навичок. Синергетичний аспект підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів базується на відродженні природних,

об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу, за рахунок чого відбувається створення, трансформація та відбір методів, форм і засобів навчання, які забезпечують сприйняття інтегративного змісту музично-виконавської діяльності (Фуллан, 2000, с. 11).

Рефлексивно-усвідомлений аспект підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної роботи з учнями пов'язаний із осмисленням музично-педагогічної діяльності, із розвитком та реалізацією власної індивідуальності в цьому процесі. Рефлексія, певною мірою, означає самоспостереження, що спрямовує свідомість на відтворення в мовленні, думках, бажаннях інтелектуальних та емоційних почуттів, які виконавець втілює у ставленні до себе самого, до музичної діяльності (Парфентьева, 2009, с. 75). На думку І. Зязюна, рівень розвитку рефлексивної культури особистості визначається «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення й подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення та висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення професійних задач» (Зязюн, 2002, с. 43).

Визначаючи рівні розвитку тембрального слуху студентів факультетів мистецтв на рефлексивній основі, доцільно враховувати: усвідомлення тембру окремого звуку (інструментального або вокально-хорового); сприйняття загальних характерних особливостей музичного твору; розуміння тембральної структури музичної фактури виконуваного твору. Феномен рефлексії допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уявлення відчутти всі тембральні відтінки художньо-музичного образу, особливостей його музичної фактури. Для формування високого рівня рефлексії також важливе значення має інтуїція. Здатність інтуїтивно створювати художній образ та інтерпретувати його є важливою ознакою професійності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Акмеологічний аспект підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до продуктивної роботи з учнями охоплює такий ступінь їх зрілості, коли «індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємних зв'язках, з метою сприяння досягнення вищих рівнів розвитку» (Деркач, 2004, с. 11). З позиції акмеологічної освіти майбутньому фахівцю необхідно мислити професійно, творчо, компетентнісно.

У зв'язку з цим, особливого значення для майбутнього вчителя музичного мистецтва набувають цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі;

підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи; можливість успішного особистісного впливу на духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва. На думку А. Козир, найбільш значущими для мистецької освіти є такі акмеологічні поняття, як: «творчий потенціал людини; акме – вершина життя й продуктивності діяльності; рівні та чинники продуктивної роботи, або причини, що їх обумовлюють; міра результативності професійної діяльності (Козир, 2012, с. 7).

Робота вчителя музичного мистецтва з розвитку тембрального слуху учнів в акмеологічному аспекті включає ефективне формування їх здатностей до: виявлення семантики тембральних особливостей звучання музичного твору, визначення ролі тембру як засобу музичної виразності; формулювання специфічних тембральних характеристик звучання музичного твору; виявлення стилістичних особливостей тембру; визначення специфічних особливостей структурних складових елементів тембру, а саме: метроритму, гармонії, регістрів, фактури тощо; визначення основних функцій тембрального звучання; оцінювання художньо-музичної цінності якісного виконання музичного твору.

Креативно-спрямований аспект підготовки студентів факультетів мистецтв до тембро-слухового сприйняття музичних творів потребує створення творчої атмосфери навчальних занять (Єременко, 2003, с. 13). Тому саме креативно-спрямований аспект цієї роботи є найбільш ефективним, адже він сприяє підвищенню виконавсько-інструментального рівня та охоплює формування ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. Розробленні музикантами, дослідниками й педагогами-практиками концепції і рекомендації присвячені розвиткові феномену тембрального слуху обумовлюють творчу художньо-індивідуальну багатогранність будь-якого виду діяльності в галузі музичного мистецтва.

Б. Теплов розглядав креативність як сукупність тих властивостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості, тобто формують його обдарованість. З цієї позиції найбільш показовим є обговорення не «загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься креативність» (Теплов, 1985, с. 123). Доречно підкреслити, що здатність до креативності розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження й самоствердження.

У процесі креативної діяльності активно розвивається уявлення, що сприяє розвиткові тембрального слуху, адже сприяє виникненню образів,

що виникали у свідомості на основі минулих вражень (Гузій, 2003, с. 24). На думку Є. Назайкінського, уявляти означає «в думках бачити або чути. На відміну від почуттів та процесу сприймання, в уявленні відображаються не всі, але лише найбільш суттєві особливості предмету, які й закріплюються. Уявлення з часом набуває характеру узагальненого образу» (Назайкінський, 1972, с. 153). Музично-слухові уявлення є засобом розуміння відображення змісту музичних творів, тобто яскравого відображення музичного пізнання навколишньої дійсності. З цієї позиції темброві уявлення – це вміння уявити собі забарвлення та характер звучання, вміння «тембрально» мислити, тобто у процесі виконавської діяльності уявити тембральні особливості одного або різних інструментів та голосів, які відповідають сутності виконуваного музичного твору.

На основі вищевикладеного, нами розроблені критерії формування тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання, що дозволило в експериментальному дослідженні визначити динаміку формування означеного феномену на основі порівняння кількісних і якісних показників.

Оскільки формування тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання є складним процесом із багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні його сформованості у студентів мають відображати всі структурні компоненти досліджуваного явища, а саме: пізнавально-інформаційний, який характеризує рівень музичної ерудиції та визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення; когнітивно-операційний, який свідчить про обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей із ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва й бажання їх розширювати; оцінно-емпатійний, що охоплює ступінь здатності до мистецької оцінки емпатійно-вольового стану студентів факультетів мистецтв у виконавській діяльності; результативно-діяльнісний, який акумулює функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрального слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва у практичній діяльності.

У **висновках** доцільно зазначити, що сформованість тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментального навчання означає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення інструментально-виконавського процесу

для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності. Доречно зазначити, що досягнення студентом вищого рівня означає, що подальший розвиток тембрального слуху в процесі інструментального навчання стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного зростання. Ефективна робота з розвитку тембрального слуху студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє визначати подальші тенденції розвитку їх музичного слуху та вносити відповідні корективи, що створює передумови для його постійного вдосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

- Азарова, Л. Г., Старовойтова, О. Є. (2013). *Українсько-російський та російсько-український словник-довідник вокаліста*. Луганськ: «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (Azarova, L. H., Starovoitova, O. Ye. (2013). *Ukrainian-Russian and Russian-Ukrainian vocabulary guide*. Luhansk: Taras Shevchenko LNU).
- Асаф'єв, Б. В. (1973). Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка (Asafiev, B. V. (1973). *Selected Articles on Music Education*. L.: Music).
- Гарбузов, Н. А. (1956). *Зонная природа тембрового слуха*. М.: Музыка (Harbuzov, N. A. (1956). *Zonal nature of timbre hearing*. M.: Music).
- Гузій, Н. В. (2003). Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ (Huzii, N. V. (2003). *Creative-axiological principles of integrative components of pedagogical professionalism. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*. K.: Published by Drahomanov NPU).
- Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионализма*. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК» (Derkach, A. A. (2004). *Acmeological foundations for the development of professionalism*. M.: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK).
- Еременко, О. В. (2003). *Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи*. Суми (Yeremenko, O. V. (2003). *Theory and methods of development of musical perception in primary school students*. Sumy).
- Зязюн, І. А. (2003). *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. К.: КПЕК (Ziazun, I. A. (2003). *Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects*. K.: КПЕК).
- Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова (Kozyr, A. V., Fedoryshyn, V. I. (2012). *Introduction to the acmeology of art education*. K.: Drahomanov NPU).
- Назайкинський, Е. В. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. М.: Музыка (Nazaikinskyi, E. V. (1972). *On the psychology of musical perception*. M.: Music).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта Україна (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (Theory and methods of teaching art disciplines)*. K.: Education Ukraine).
- Парфентьева, І. П. (2009). Розвиток мистецької рефлексії як основного компонента арт-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. *Педагогіка*, В. 95, Т. 105. Миколаїв: ЧДУ імені Петра Могили (Parfentieva, I. P. (2009). *Development of artistic reflection as the main component of art-pedagogical training of future music teachers. Pedagogy, Issue 95, Vol. 105*. Mykolaiiv: Petro Mohyla BSCU).

- Теплов, Б. М. (1985). *Психология музыкальных способностей*. М.: Педагогика (Teplov, B. M. (1985). *Psychology of Musical Ability*. M.: Pedagogy).
- Тюлин, Ю. Н. (1977). *Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации. Часть 2*. М.: Музыка (Tiulin, Yu. N. (1977). *The doctrine of musical texture and melodic figure. Part 2*. Moscow: Music).
- Фуллан, М. (2000). *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис (Fullan, M. (2000). *Change forces: measuring the depth of educational reforms*. Lviv: Litopys).

## РЕЗЮМЕ

**Пен Сиюе.** Основные аспекты подготовки будущих учителей музыкального искусства к развитию тембрового слуха учеников.

*Статья раскрывает основные аспекты подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к развитию тембрального слуха в практической работе с учениками. Определено значение развития тембрального слуха для успешного осуществления музыкально-исполнительской деятельности. Раскрыты основные аспекты развития тембрального слуха, а именно: системно-ценностный, синергетический, рефлексивно-осознанный, акмеологический и креативно-направленный. Разработаны критерии формирования тембрального слуха у будущих учителей музыкального искусства в процессе музыкально-исполнительской деятельности.*

**Ключевые слова:** тембральный слух, будущие учителя музыкального искусства, основные аспекты, развитие, ученики, музыкально-исполнительская деятельность, критерии.

## SUMMARY

**Pen Siyue.** The main aspects of training future teachers of musical art for the development of pupils' timbre hearing.

*The article reveals the main aspects of training students of the faculties of arts of pedagogical universities for the development of timbre hearing in practical work with students. The importance of the development of timbre hearing for the successful implementation of musical performance is highlighted.*

*The main aspects of the timbre hearing development are determined, namely: system-value, synergetic, reflective-conscious, acmeological and creative-directed. The criteria for the formation of timbre hearing in future teachers of musical art in the process of musical performance have been developed. The system-value aspect of preparation of future musical art teachers for practical work with students provides for the system of acquiring knowledge and skills to cover the whole range of timbre shades and emphasizes the importance of these phenomena. The synergetic aspect of preparation of future specialists for practical work with students presupposes the existence of potential structures and complex integral systems, identification of general features that are subject to the general laws of origin. The reflexively conscious aspect of preparing future teachers of musical art for practical work with students is connected with the comprehension of music-pedagogical activity, with the development and realization of one's own individuality in this process. The acmeological aspect of preparing students of art faculties of pedagogical universities for productive work with students covers the degree of their maturity, when individual, personal and subject-activity characteristics are studied in unity, in all interrelations, in order to promote higher levels of development. Creative-oriented aspect of preparing students of art faculties for timbre-auditory perception of musical works requires creation of a creative atmosphere of educational activities.*

**Key words:** timbre hearing, future teachers of musical art, main aspects, development, students, musical performance, criteria.



## СТРУКТУРА ВИКОНАВСЬКОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ЗМІСТ І КОМПОНЕНТНІ СКЛАДОВІ

*Стаття розкриває історичну ретроспективу розвитку і зміст холізму як одного з напрямів постнекласичної методології в контексті методологічного підходу для розроблення змісту виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання. Застосований холістський підхід обумовлює врахування пріоритетності збереження цілісності мотиваційної сфери особистості в частині персональної мотиваційної спрямованості на набуття виконавської стабільності. Опора на цілісність, самість, креативність, еволюційність, емерджентність як на основні характеристики холістського підходу під час аналізу змісту виконавської стабільності дозволила визначити мобілізаційно-спрямовуючий, цілісно-інтерпретаційний і контрольо-саморегуляційний структурні компоненти.*

**Ключові слова:** виконавська стабільність, холістський підхід, майбутній учитель музичного мистецтва, вокальне навчання, цілісність, мотиваційна спрямованість, творча інтерпретація.

**Постановка проблеми.** Стійкі тенденції вдосконалення мистецького навчання як в Україні, так і в світі обумовлюють безперервну науково-пошукову діяльність у царині розроблення методичного інструментарію, який сприяв би підвищенню рівня результативності вокального виконавства. Особливим попитом користується таке методичне забезпечення, яке уможливорює повноцінне, без істотних втрат, перенесення результатів ретельної вокальної підготовки з навчальної аудиторії на концертну сцену, що дозволить молодому вокалістові-виконавцю якнайкраще розкрити для слухацької аудиторії свій творчий потенціал, незважаючи на стресори ситуацій вокального виконавства.

З огляду на вищезазначене, для дослідження змісту виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також для розв'язання проблеми її формування у процесі вокального навчання, необхідно долучити такий методологічний підхід, який уможливорює збереження цілісності мотиваційно-потребової сфери майбутнього фахівця-музиканта, що являє собою констеляцію його фахово-соціальних, пізнавальних, художньо-естетичних та інших потреб. Таким методологічним підходом, на нашу думку, є холістський підхід, оскільки саме холізм забезпечує цілісне

дослідження змістового наповнення виконавської стабільності з урахуванням цілісності мотиваційно-потребової сфери особистості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі вокального навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Про особливу важливість формування виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва зазначали А. Готсдінер, Л. Котова, О. Матвеева, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Г. Ципін, Д. Юник, Т. Юник та ін., які наполягали на цілеспрямованості постановки й розв'язання цієї проблеми у процесі музичного навчання. Проблематика холістського підходу складала предмет досліджень Л. Василенко, І. Гнатенка, С. Грофа, С. Клепка, В. Козлова, А. Мейер-Абіха, В. Меськова, Н. Сегеди, Я. Сметса, Дж. Уоткінса та ін. Вчені зазначають, що холістський підхід у поєднанні з гедоністичним аспектом розгляду психологічної сфери особистості дозволяє притримуватися принципу цілісності під час дослідження психолого-педагогічних феноменів, якісних характеристик особистості тощо.

**Мета статті** полягає в розкритті компонентної структури виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі холістського підходу, який забезпечує врахування максимальної цілісності змісту досліджуваного феномену.

**Методи дослідження.** З метою з'ясування змісту й компонентної структури виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі холістського підходу було застосовано теоретичні методи дослідження, серед яких: історично-ретроспективний аналіз для дослідження становлення та розвитку холізму як методологічного підходу; конкретизація основних характеристик холістського підходу; конкретизація й абстрагування структурних компонентів виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва, наукове узагальнення змісту досліджуваного феномену з позицій цілісності.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження виконавської стабільності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів з позицій холістського підходу передбачає осмислення холізму як однієї з трьох, за концепцією В. Меськова, провідних засад постнекласичної методології, що робить методологічну основу будь-якої методики гнучкою, спроможною до швидкого реагування на виклики й зміни, про які сигналізує оточуюче середовище і, водночас, дозволяє зберегти цілісність (Меськов, 2010, с. 11). Л. Василенко зазначає, що відповідно до холістського підходу, «...цілісність не є холізмом, вона є його атрибутом, принципом»

(Василенко, 2014, с. 10), водночас, «...ціле онтологічно або логічно є первинним і має пріоритет над своїми частинами» (Василенко, 2014, с. 11).

Філософські витоки холізму знаходяться ще в античній філософії, найвидатніші представники якої (Аристотель, Геракліт, Демокрит, Сократ та ін.) з різних сторін досліджували взаємозв'язки між цілісністю та елементами, єдністю і множинністю тощо. Філософи-схоласти часів Середньовіччя (П'єр Абеляр, Фома Аквінський, Северин Боецій, Марціан Капелла, Ансельм Кентерберійський та ін.) бачили втілення безсмертної цілісності в образі Всевишнього. Філософи-просвітники доби Нового часу (Ф.Бекон, Т.Гоббс, Р.Декарт, Дж.Локк, Д.Юм та ін.) вбачали співвідношення цілісності та її складових у сумарному додаванні цих складових, за рахунок чого створюється ціле. Філософська школа німецької класичної філософії, зокрема філософи Г. Гегель, Ф. Шеллінг здійснили свій внесок у розвиток методології холізму за рахунок дослідження впливу рефлексії та інтуїції на осмислення цілісності структур. Сучасне розуміння холізму в його методологічному значенні, а також його назва сформувались у філософії ХХ століття (С. Гроф, С. Клепко, А. Мейєр-Абіх, Я. Сметс та ін.). Філософська концепція холізму у ХХ столітті збагачується новим розумінням категорії цілісності, яке базується на ієрархічній будові і взаємодії компонентів.

Сьогоднішнє трактування холізму, за Л. Василенко, полягає у «... природі цілісної високоорганізованої системи, властивості якої принципово відрізняються від простої суми властивостей її окремих елементів. Гармонічна взаємодія енергій усіх елементів системи, підкоряючись загальній меті, утворює більш високу організацію цілого, ніж сукупність її складових» (Василенко, 2014, с. 12). Авторка представляє конкретизацію характеристик методології холістського підходу, до яких, зокрема, належать: особистість, еволюція, емерджентність, креативність, детермінізм, самоць (Василенко, 2014, с. 13).

Доцільно розглянути зміст виконавської стабільності майбутніх учителів музики в контексті наведених характеристик холістського підходу, серед яких саме особистість майбутнього фахівця має бути пріоритетом під час перебігу вокального навчання зокрема і фахового навчання в цілому. Таким чином, пріоритетне ставлення до особистості студента ставить на найвищу позицію під час навчального процесу врахування цілісності його мотиваційної сфери, зокрема, у частині персональної мотиваційної спрямованості щодо цілком логічної мети – якомога якісніше перенести результат проведеного вокального навчання на концертну сцену.

Поняття «мотиваційна спрямованість», розкриті В. Сластьоніним у педагогічному аспекті, являє собою, на думку дослідника, особистісне

структурне утворення, завдяки якому людина стверджує персональну усвідомлену орієнтацію на власну професійну діяльність (Сластьонін, 2002, с. 20). О. Хоружа окреслює це поняття як системоутворювальну якість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка перебирає на себе відповідальність за осмислення соціально обумовлених відношень майбутнього фахівця до дійсності, її предметів та явищ, а також до себе як суб'єкта цієї дійсності, як до представника власного народу і його культури, а також до обраного фаху в емоційному аспекті (Хоружа, 2010, с. 81).

Оскільки повноцінне перенесення результатів проведеного вокального навчання на концертну сцену потребує максимальної мобілізації вольових зусиль виконавця, спроможності приборкати негативний емоційний фон, спричинений стресорами виконавського процесу з метою ефективного розкриття перед слухачами розробленого на заняттях з вокалу інтерпретаційного концепту вокальних творів, то доречно окреслити у змісті виконавської стабільності майбутніх учителів музики мобілізаційно-спрямовуючий структурний компонент.

Відповідно до холістського підходу, цей структурний компонент є відповідальним за збереження цілісності вектору мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на стабільність вокального виконавства, яка, у свою чергу, уможлиблює належну якість прилюдних виступів шляхом максимальної мобілізації, з одного боку, вольових зусиль, а з іншого боку, набутих під час вивчення вокальних курсів знань та вмінь, спрямованих на яскраве втілення інтерпретаційного замислу.

Продовжуючи розгляд змісту виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах холістського підходу, слід урахувати таку характеристику цього підходу, як креативність, що обумовлює самостійність, своєрідність та неповторність творчої інтерпретації вокаліста-виконавця. Досліджуючи зміст творчої інтерпретації музичного твору, Г. Падалка наполягає на тому, що художня інтерпретація несе в собі «...значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору» у контексті особистісного тлумачення нотного тексту, вияву персональних почуттів, трансляції характерних особливостей художнього образу, створеного композитором (Падалка, 2008, с. 190). Про триєдність творчої інтерпретації музичних творів зазначає І. Грінчук. Ця триєдність, на думку дослідниці, полягає у «...глибокому осмисленні тексту, художнього контексту та психологічного підтексту» музичних творів (Грінчук, 2008, с. 48).

Але тільки креативністю не вичерпуються вимоги до розроблення інтерпретаційної моделі вокального твору. Художня інтерпретація має

обов'язково відповідати такій характеристиці холістського підходу, як цілісність. Причому врахування цілісності стосується як розроблення інтерпретаційної моделі, відпрацювання її творчого, яскравого, артистичного втілення на сцені, так і забезпечення цілісності створеної інтерпретації вже під час її оприлюднення перед аудиторією.

Ще однією суттєвою характеристикою холістського підходу є самоть, яка виступає одним із важливих чинників цілісності, що є важливим під час інтерпретаційного опрацювання вокальних творів. Саме самоть, виконуючи інтеграційну функцію в цілісній системі, безпосередньо детермінуючи у процесі інтеграції компонентів рівень їх взаємовпливу, взаємозв'язків, одночасно обумовлює взаємовідношення складових із цілим.

Таким чином, можна встановити, що самоть художньої інтерпретації вокального твору є відповідальною за гармонійність музичної форми, за внутрішню рівновагу інтерпретаційної моделі, за динамічну ієрархію під час побудови кульмінацій, яка має рухатися за принципом зростання, поступово підводячи до точки «золотого перетину», що має бути стабільно перенесено з повсякденних вокальних занять на сцену. З огляду на вищезазначене, доречним є визначення в компонентній структурі виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва цілісно-інтерпретаційний компонент.

Подальший розгляд змісту виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій холістського підходу передбачає врахування такої його характеристики, як еволюційність. Оскільки виконавська стабільність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, за нашим визначенням, вимагає від них сформованої здатності до перманентного відтворення результатів попередньої музичної навчальної діяльності в емоціогенних умовах її оприлюднення, то сформованість означеної здатності вимагає від професорсько-викладацького складу цілеспрямованого приділення уваги у процесі вокального навчання формуванню вмінь саморегуляції й самоконтролю, якими студент має користуватися під час прилюдного виступу.

Енциклопедичне визначення поняття «самоконтроль» і «саморегуляція», подане С. Гончаренком у безпосередньому взаємозв'язку, окреслює їх наступним чином. Автор визначає самоконтроль як «...усвідомлювану регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо» (Гончаренко, 2011, с. 412), а саморегуляцію як «...здатність людини керувати собою на основі

сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів» (Гончаренко, 2011, с. 413).

Сформовані вміння саморегуляції й самоконтролю дозволяють виконавцеві цілісно здійснювати під час прилюдного виступу контрольовану демонстрацію розробленої інтерпретаційної концепції, гнучко реагуючи на відхилення й органічно повертаючись до основної версії. Формування означених умінь може відбуватися виключно еволюційно в повсякденному процесі вокального навчання, що відповідає характеристиці холізму – еволюційності. Про еволюційність, поступовість процесу формування виконавських умінь зазначає Г. Нейгауз. Педагог стверджує, що стабільність музичного виконавства, відсутність емоційних стресів, які саме й призводять до неналежного рівня виконання музичних творів, знаходиться у пропорційній залежності від рівня підготовленості концертної програми (Нейгауз, 1961, с. 238).

Еволюційність для формування умінь саморегуляції й самоконтролю означає те, що ці вміння не можуть бути сформованими миттєво, що є цілком логічним. Процес формування означених умінь потребує систематичності й поступовості, цілеспрямованості й відмови від поспіху. Кожен крок у цьому напрямі, зроблений під час індивідуальних занять із викладачем з вокалу, із керівником хорового колективу на хорових репетиціях, під час сольного й ансамблевого співу на концертах, залах або екзаменах є кроком еволюційного розвитку цих умінь.

Накопичувально-удосконалююча тенденція, притаманна цьому процесу, який паралельно забезпечує еволюцію розвитку всієї особистості виконавця, у результаті призводить до того, що змінюється сам характер формування виконавської стабільності. Відбувається якісна зміна еволюційного характеру розвитку виконавської стабільності на емерджентно-стрибковий, який призводить до нового рівня якості виконавської стабільності. З огляду на вищезазначене, доречним є виокремлення у структурі виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва контрольовано-саморегульованого структурного компоненту.

Проведений аналіз змісту виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив сформулювати такі **висновки**. Залучення в якості методологічної основи холістського підходу уможливило визначення компонентної структури виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва в якості органічно-цілісної динамічної системи, що є результатом творчо-еволюційного формування взаємопов'язаних і взаємовпливаючих складових: мобілізаційно-спрямовуючого, цілісно-

інтерпретаційного і контрольо-саморегуляційного компонентів, а також регуляторної дії функції цілепокладання, гедоністичної функції, функції постановки й послідовного вирішення художньо-творчих, вокально-технічних, комунікативно-іміджевих завдань щодо втілення й транслювання цілісної інтерпретаційної концепції вокального твору і функції аналітично-рефлексивного осмислення власних дій під час концертного виступу.

### ЛІТЕРАТУРА

- Василенко, Л. М. (2014). Холізм як методологічний підхід до розвитку особистості в педагогічній науці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, Вип. 9 (14), 10-15* (Vasylenko, L. (2014). Holism as a methodological approach to personality development in pedagogical science. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 14. Theory and Methodology of Art Education, Issue 9 (14), 10-15*).
- Грінчук, І., Бурська, О. (2008). *Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу*. Тернопіль: Підручники і посібники (Hrinchuk, I., Burska, A. (2008). *Problems of Musical Thinking: Theory and Methodology of Development. The Dialectic of Musical Logos and Eidos*. Ternopil: Textbooks and Tutorials).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги* (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne: Volyn obelegi).
- Меськов, В. М., Мамчур, А. А. (2010). Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности. *Вопросы философии, 5, 57-69* (Meskova, V. M., Mamchur, A. A. (2010). The World of Information as a Trinitarian Model of Universum. Postnonclassical methodology of cognitive activity. *Issues of phylosophy, 5, 57-69*).
- Нейгауз, Г. (1961). *Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога*. Москва: Государственное музыкальное издательств (Neuhaus, G. (1961). *About art of piano playing. Notes of the teacher*. Moscow: State Music Publishing House).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching Art Disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. (2002). *Педагогика*. Москва: Школьная Пресса (Slastenin, V. A., Isaiev, I. F. (2002). *Pedagogy*. Moscow: Shcool Press).
- Хоружа, О. В. (2010). *Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»)*. Київ (Khoruzha, O.V. (2010). *Methodological bases of the formation of etnopedagogical thinking of the future teacher of music* (PhD thesis). Kyiv).

### РЕЗЮМЕ

**Сюй Вейвей.** Структура исполнительской стабильности будущих учителей музыкального искусства: содержание и компонентные составляющие.

*Статья раскрывает историческую ретроспективу развития и содержание холизма как одного из направлений постнеклассической методологии в контексте методологического подхода для разработки содержания исполнительской стабильности будущих учителей музыкального искусства в процессе вокального обучения. Использование холистского подхода обусловило учет приоритетности*

сохранения целостности мотивационной сферы личности в части персональной мотивационной направленности на приобретение исполнительской стабильности. Опора на целостность, самость, креативность, эволюционность, емерджентность как на основные характеристики холистского подхода во время анализа содержания исполнительской стабильности позволила определить мобилизационно-направляющий, целостно-интерпретационный и контрольно-саморегуляционный структурные компоненты.

**Ключевые слова:** исполнительская стабильность, холистский подход, будущий учитель музыкального искусства, вокальное обучение, целостность, мотивационная направленность, творческая интерпретация.

### SUMMARY

**Xu Weiwei.** The structure of performing stability of future musical art teachers: content and components.

*The article reveals the historical retrospective development and content of holism as one of the directions of the post-non-classical methodology in the context of the methodological approach to develop the content of the performing stability of the future teachers of musical art in the process of vocal training. The use of holistic approach resulted in taking into account the priority of preserving the integrity of motivational sphere of the personality in terms of personal motivational orientation for the acquisition of performance stability.*

*In order to clarify the content and component structure of the performance stability of future musical art teachers on the basis of a holistic approach, theoretical research methods were used, including: historical-retrospective analysis to study the formation and development of holism as a methodological approach; concretization of the main characteristics of the holistic approach; concretization and abstraction of structural components of performance stability of future musical art teachers, scientific generalization of the content of the studied phenomenon from the standpoint of integrity.*

*The analysis of the content of performance stability of future musical art teachers has allowed to formulate the following conclusions. Involvement as a methodological basis of the holistic approach made it possible to determine the component structure of performance stability of future musical art teachers as an organic-holistic dynamic system, which is the result of creative-evolutionary formation of interconnected and interacting components: mobilization-guiding, holistic-interpretive and control, as well as the regulatory action of the function of goal setting, hedonistic function, the function of staging and consistent solution of artistic, vocal-technical, communicative-image tasks for the implementation and translation of a holistic interpretive concept of vocal work and the function of analytical-reflexive comprehension of own actions during the concert.*

**Key words:** performing stability, holistic approach, future musical art teacher, vocal training, integrity, motivational orientation, creative interpretation.



**Микола Федорець**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
ORCID ID 0000-0001-6243-4208

**Го Цзюнь**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
ORCID ID 0000-0001-5855-0441  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/485-495

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ**

*Дана стаття присвячена актуальним питанням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України та Китаю для продуктивної праці з сучасними школярами, зокрема, формуванню в учнів належної музичної культури в умовах інтенсивного розвитку інформаційного суспільства. У процесі підготовки статті використано теоретичні й емпіричні методи дослідження, а саме – аналіз певної літератури, узагальнення, педагогічне спостереження.*

*У роботі надано сутність понять культура, художня культура та музична культура, а також наведено взаємозв'язок і взаємозалежність даних явищ. Приведено структура феномену музичної культури. Підкреслено актуальність формування музичної культури школярів як частини духовного життя особистості з урахуванням нових можливостей, які надає інформаційне суспільство.*

**Ключові слова:** музична культура, музична культура сучасних школярів, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музичної культури сучасних школярів.

**Постановка проблеми.** Світовою практикою доведено, що рівень музичної культури особистості залежить, у першу чергу, від своєчасності та якості музичного виховання, яке відбулося в дитинстві. Дослідження канадських учених показують, що основи цієї культури закладаються в дошкільному віці та стабілізується як стійка система цінностей, смаків, музичних вподобань, у шкільні роки (McCain & Mustard, 1999). Відомо, що масове формування музичної культури школярів має бути вирішене переважно завдяки організації музичного виховання, яке здійснюють учителі музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти.

Як свідчать дослідження, в останні роки в Україні загострилася проблема якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті реалізації Концепції Нової української школи (НУШ), що вимагає від педагогів уміння формування в учнів низки ключових компетентностей, зокрема загальноосвітньої грамотності. Практика показує, що майбутні

вчителі музичного мистецтва можуть оволодіти високим рівнем фахових компетентностей: вокально-виконавських, фортепіанних, теоретичних тощо, але бути недостатньо підготовленими до формування відповідних якостей та музичної культури у школярів. Проблема підсилюється ще тим, що години уроку музичного мистецтва або скорочуються в українських школах, або набувають іншої форми, стають більш інтегрованими (Реброва та Пань Сінюй, 2018). Крім того, українські педагоги-музиканти, на наш погляд, отримують недостатню психолого-педагогічну підготовку, яка необхідна для продуктивної роботи із сучасними школярами, віднесеними до покоління Альфа, та їх батьками.

У КНР сучасна шкільна музично-освітня система почала формуватися з 80-х років ХХ століття, коли було прийнято рішення про проведення обов'язкових уроків музики для школярів. Зростання ролі загальної музичної освіти й музичного виховання учнів зумовило необхідність відновлення діяльності як існуючих раніше закладів освіти, так і відкриття нових закладів, що забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (Джоу Юнь, 2017). У 2001 році Міністерство освіти КНР оприлюднило Новий стандарт музичних дисциплін обов'язкової освіти, що стало важливим кроком у реформуванні загальної музичної освіти та приєднанні до світового освітнього простору. Новий стандарт передбачає поєднання музичної підготовки з іншими мистецтвами та науками, збагачення змісту музичного навчання новими цікавими формами й інформацією (Чан Веньцзін, 2011). Помітно поширилася підготовка майбутніх учителів-музикантів як у самому Китаї, так і навчання китайських здобувачів освіти в інших країнах, зокрема в Україні.

Однак, незважаючи на престиж учительської професії, у Китаї спостерігається суттєва нестача учителів музики, що пов'язано значною мірою з економічним становищем і ситуацією в кожному конкретному регіоні країни, а також із місцем розташування самих шкіл – у місті або сільській місцевості, у розвиненому або відсталому районі (Ван Юечжи та Чжоу Чжень Юй, 2017).

Щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з Китаю, які навчаються в закладах освіти України, то вони взагалі слабко зорієнтовані на викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Більшість із них умотивовані або на творче виконавське самовираження, або на викладання популярних у Китаї вокалу та гри на фортепіано. З одного боку, у Китаї існують свої музичні традиції, які підтримуються державною політикою; з іншого боку, – відкритість

глобалізаційного простору, культурна мобільність школярів та студентів розширює їхні уявлення про сучасну музику (Реброва та Пань Сінюй, 2018).

Таким чином, проблема підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури школярів наразі є актуальною як для України, так і для Китаю. Аналіз літератури та спостереження за роботою українських і китайських закладів загальної середньої освіти свідчать, що у процесі музичного виховання сучасних школярів склалися певні суперечності: між об'єктивною необхідністю підвищення музичної культури школярів останнього покоління й застарілими, малоефективними засобами та методиками її формування; між необхідністю набуття школярами загальнокультурної грамотності в якості ключової компетентності та предметних (художньо-музичних) компетентностей як показника музичної культури і недостатньою підготовленістю учителів, яким доручена ця важлива місія.

**Мета статті** полягає в аналізі та узагальненні досліджень українських та китайських науковців щодо сутності феномену музичної культури та умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до її формування в сучасних школярів.

**Методи дослідження.** Для реалізації мети даної роботи використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз та узагальнення українських і китайських наукових джерел; метод порівняння; метод педагогічного спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** Огляд філософських, соціологічних, психолого-педагогічних, культурологічних, мистецько-музикознавчих, музично-педагогічних джерел кінця ХХ та протягом останніх років ХХІ століття засвідчує, що питанням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою модернізації загальної музичної освіти, дослідження феномену музичної культури і проблеми її формування у школярів знайшли певне віддзеркалення в працях науковців України, Китаю та інших країн світу.

Культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії (Словник Української Мови, 1970-1980, т. 4, с. 394). Найбільш відомим є розподіл культури на матеріальну й духовну, що відповідає основним напрямам суспільного виробництва та творчої діяльності. Духовну культуру поділяють на наукову, естетичну, художню тощо. Учені виокремлюють також певні галузі художньої культури, пов'язані з різними видами мистецтва, у тому числі й музичну культуру. У науковій літературі музична культура, у свою чергу, представлена поняттями «музична культура суспільства», «музична культура особистості» тощо.

Таким чином, музична культура розглядається в науковій літературі як вид художньої культури і частина духовної культури людства; як складна система, елементами якої є, з одного боку, види музичної діяльності (створення музики, виконання музики, сприймання музики, музично-ритмічні рухи під музику тощо) та музичні цінності, а з іншого боку – типи, жанри і стилі музики, що належать різним епохам, національним та світовим культурам (Негребецька, 2012). Музичну культуру особистості можна розглядати в кількох аспектах, а саме: як результат впливу музичної культури суспільства, як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості, як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і спосіб існування та функціонування їх музичної свідомості, як частину загальної духовної культури особистості, як досвід особистості у сфері музичного мистецтва, як сукупність специфічних способів музичної діяльності людей (Негребецька, 2012).

Ю. Алієв у контексті художньої дидактики визначає мету музичної освіти як «формування музичної культури учнів, що передбачає отримання позитивного соціально-художнього досвіду через сприймання та опанування мистецтва» (Алієв, 2000, с. 21-22).

Отже, поняття «музична культура» відіграє суттєву роль у визначенні музичної освіти як творчого складника в змісті. Музична культура суспільства в музичній естетиці визначається як єдність музики та її соціальних функцій, тобто система, до якої входять (за А. Сохором): музичні цінності (створені або збережені в цьому суспільстві); усі види діяльності (щодо створення, збереження, відтворення, поширення, сприймання та використання музичних цінностей); усі суб'єкти такого роду діяльності разом із їхніми знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують її успіх (Сохор, 1980, с. 62).

Л. Школяр і О. Критська вважають елементами музичної культури три компоненти: музичний досвід, музичну грамотність та музично-творчий розвиток школярів. Інтегральним показником сформованості музичної культури виступає музично-творчий розвиток як синтез музичного досвіду та музичної грамотності (Беземчук, 2009).

Проблема якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до реального формування музичної культури школярів та достатньо мотивованих до виконання цієї відповідальної діяльності, є актуальною в українській і китайській науковій та науково-методичній літературі. Багато авторів підкреслюють, що традиційна підготовка педагогів-музикантів не відповідає ані новим реаліям інформаційного суспільства, що швидко

розвивається, ані очікуванням людей. Українська Концепція НУШ і китайський Новий стандарт музичних дисциплін обов'язкової освіти (Чан Вєньцзін, 2011) орієнтують всю систему музично-педагогічної освіти на підготовку учителів нового покоління, здатних до продуктивної праці з сучасними школярами, віднесеними до покоління Альфа. Як відомо, ці діти, народжені в епоху інтернету, істотно відрізняються від їх батьків і самих педагогів своїми психо-фізіологічним і психологічним характеристиками, художніми смаками і вподобаннями, а головне – особливостями сприйняття будь-якої інформації, у тому числі й творів музичного мистецтва.

Підготовка майбутніх бакалаврів і магістрів в Україні повинна відбуватися з системним використанням не лише традиційних музично-педагогічних методів, а, у першу чергу, сучасних аудіовізуальних та мультимедійних технологій, без яких сьогодні неможливо підготувати їх до формування музичної культури школярів останнього покоління.

Слід зазначити, що в китайських професійних музично-педагогічних закладах вже багато років упроваджуються технології мистецької інноватики, у тому числі з використанням супутників зв'язку, за допомогою яких транслюють спеціальні телевізійні передачі у вигляді навчальних і педагогічних програм. Починаючи з 1990-х років, на музичних факультетах багатьох педагогічних вишів Китаю змінилися форми й методи викладання. Головні зміни пов'язані з комп'ютеризацією навчання та введенням нових дисциплін. У зв'язку з цим можна стверджувати, що реформа вищої музично-педагогічної освіти розвивається за двома основними напрямками: оволодіння комп'ютерними технологіями та освоєння музично-теоретичних дисциплін за допомогою цих технологій (Ван Юечжи та Чжоу Чжень Юй, 2017).

На музичному факультеті Пекінського педагогічного університету введено такі дисципліни, як «Музична творчість за допомогою комп'ютера», «Методика навчання гри на роялі», «Методика навчання вокальної майстерності». На музичному факультеті Наньцзінського педагогічного університету сьогодні викладають дисципліну «Основи комп'ютерної композиції»; у Харбінському педагогічному університеті – «Музичну психологію» і «Слухання китайської та зарубіжної сучасної музики»; у Сінаньському педагогічному університеті – «Методику написання дисертації з музики» і «Спеціальну англійську мову»; у Фуцзяньському педагогічному університеті – «Вступ до народної творчості різних країн та народів»; у Чжецзянському педагогічному університеті – «Вступ до музичної культури» і «Твір дисертації з музики»; у Нейменгуському педагогічному університеті – «Музичне виховання» та «Електронні музичні інструменти»; у Сичуаньському

музичному інституті – «Педагогічні здібності та майстерність»; у Сюйчжоуському педагогічному університеті – «Налаштування рояля» та «Звукова техніка» (Хуан Сяньюй, 2012).

Проте, проблема підготовки майбутніх учителів до формування сталої музичної культури школярів у Китаї, як і в Україні, залишається невирішеною. Одною з причин такої ситуації є використання в процесі роботи з майбутніми педагогами малопродуктивних методів, у тому числі застарілих методик аналізу музичних творів під час лекційних та практичних занять.

Так, відомий китайський науковець Ду Чень стверджує, що багато викладачів переважно зосереджуються лише на формуванні теоретичних знань. Музика не завжди знаходить емоційний відгук у студентів. Часто вони не розуміють сенс музичних творів і, таким чином, відчують нестачу в естетичному сприйнятті музики. Таке навчання не може принести духовного задоволення майбутнім учителям та не сприяє їх музично-естетичному розвитку. Звернення уваги на формування певного музично-естетичного досвіду в процесі навчання допоможе здобувачам освіти відчутти красу музики, пробудити бажання самостійно займатися музикою й цінувати музичне мистецтво. Такий досвід допоможе їм у майбутньому навчити школярів слухати музику, розуміти її та насолоджуватися нею (Ду Чень, 2010).

У чому ще полягає підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з сучасними школярами?

Багато педагогів знають, що одночасне поєднання зорових та слухових образів у роботі зі школярами покоління Альфа не тільки значно підвищує ефективність сприймання та засвоєння будь-якої навчальної інформації, але й привносить в освітній процес позитивну емоційну складову. Спостереження демонструють, що візуалізація процесу виконання музичних творів, особливо музично-драматичних (оперних, балетних) вистав, концертів тощо у відео форматі є провідним засобом, яким потрібно користуватися всім учителям музичного мистецтва під час уроків. Такій підхід допомагає довше утримувати увагу учнів, пробуджує в сучасних школярів живий інтерес до музичного мистецтва, формує гарний художній смак, що і є головними шляхами формування справжньої музичної культури.

Практикуючі вчителі музичного мистецтва зазначають, що актуальність застосування продуктивних інноваційних освітніх технологій, у першу чергу аудіовізуальних і мультимедійних, посилюється тим, що найбільше зацікавлення серед школярів викликає сам факт використання таких технологій на уроках. Зокрема, під час «слухання» музики на уроці відбувається відтворення не тільки звуку, а й відеоряду, створюється

«ефект присутності», передається крупним планом «живе» виконання музичного твору, що дозволяє спостерігати саме специфіку процесу виконання музики (Федорець, 2016).

Відомо також, що формування достатньої музичної культури лише зусиллями педагогів не принесе бажаних результатів. У даному зв'язку слід підкреслити, що сьогоднішні бакалаври і магістри слабо підготовлені до роботи з батьками учнів у контексті нового принципу педагогіки партнерства НУШ і недостатньо мотивовані для цієї роботи.

Системне використання традиційних фахових (музично-педагогічних) методик, інтегрованих із сучасними технологіями мистецької інноватики, вимагає демократичного, гнучкого управління освітнім процесом, дбайливого й обережного ставлення до особистості учнів. Так, управління освітньою діяльністю згідно з Концепцією НУШ передбачає наявність у педагогічному процесі трьох гармонійно узгоджених суб'єктів: учителів, учнів, батьків. Стосунки цих суб'єктів побудовані на запровадженні вище вказаного нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на засадах співпраці та взаємної поваги.

Спостереження показують, що в освітянській спільноті росте розуміння, що найважливішим викликом часу є реалізація вимог Концепції НУШ, які пов'язані з необхідністю модернізації всього освітнього процесу в школі, запровадженням демократичного, гнучкого управління освітнім процесом та використанням у роботі зі школярами інноваційних продуктивних освітніх технологій; що для формування достатньої музичної культури сьогоднішніх школярів необхідно набуття ними ключових та предметних (художньо-музичних) компетентностей, у тому числі й завдяки впровадженню нового принципу педагогіки партнерства вчителів, учнів та їх батьків, а також створення належних матеріально-освітніх умов для використання даних інноваційних продуктивних технологій, зокрема для максимальної візуалізації навчальної інформації з урахуванням особливостей сприйняття її дітьми покоління Альфа.

З бесід із учителями та батьками учнів можна зробити висновок, що якісна підготовка вчителів музичного мистецтва багато в чому залежить від оволодіння майбутніми бакалаврами та магістрами не тільки традиційними музично-педагогічними методиками, а й від уміння професійно використовувати інноваційні продуктивні загально-педагогічні технології. У першу чергу, йдеться про ігрові, аудіовізуальні й мультимедійні технології. Окрім того, успіх музичного виховання, а разом із тим і формування достатньої музичної культури школярів залежить від уміння педагогів

ефективно співпрацювати з колегами – учителями з інших навчальних предметів і з батьками учнів – головними замовниками шкільної освіти.

Таким чином, у змістовому та методико-технологічному аспекті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва назріла необхідність у суттєвих змінах. Йдеться не тільки про посилення фахового (музично-педагогічного) блоку навчання бакалаврів і магістрів. Потрібна модернізація всього психолого-педагогічного блоку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка сьогодні не відповідає викликам часу і вимогам Концепції НУШ у зв'язку з масовим приходом в школи дітей покоління Альфа. Особливий аспект майбутньої модернізації – суттєві зміни у викладанні методики музичного виховання як у музично-педагогічному, так і в загально-педагогічному аспектах, а також професійна підготовка майбутніх учителів до ефективної спільної роботи з батьками учнів у контексті запровадження нового принципу педагогіки партнерства. Модернізація також повинна торкнутися всього комплексу організації виробничої (педагогічної) практики здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем.

Подібна модернізація, на наш погляд, повинна відбутися також на курсах підвищення кваліфікації працюючих учителів музичного мистецтва в установах післядипломної освіти.

Особливої уваги потребує модернізація навчально-матеріальної бази, як із викладання методики музичного виховання на відповідних факультетах, так і для організації виробничої (педагогічної) практики в базових закладах середньої освіти. Йдеться про оснащення університетських навчальних аудиторій та шкільних кабінетів музичного мистецтва якісними технічними засобами, які дозволяють широке використання аудіовізуальних і мультимедійних технологій в освітньому процесі.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження шляхом аналізу, порівняння та узагальнення українських і китайських наукових джерел, а також педагогічного спостереження за роботою закладів загальної середньої освіти України та Китаю, можна зробити такі висновки: питання якісної підготовки майбутніх учителів до формування в сучасних школярів музичної культури є надзвичайно важливим завданням для відповідних українських і китайських професійних закладів освіти; придбання сучасними школярами достатньої музичної культури в умовах розвитку інформаційного суспільства є головним показником ефективності музичного виховання та критерієм продуктивності всієї системи загальної музичної освіти; проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів до продуктивної роботи з сучасними школярами, віднесеними до покоління Альфа, наполегливо потребує



подальшого дослідження та детальної розробки особливо в напрямках: більш ефективної психолого-педагогічної підготовки здобувачів освіти, оволодіння ними технологіями мистецької інноватики (аудіовізуальними, мультимедійними тощо), формування в майбутніх бакалаврів та магістрів уміння донести до школярів красоту класичної, народної та сучасної (легкої) музики; прищеплення учням художнього смаку та «імунітету» проти впадіння в неякісного музичного контенту, продуктивної роботи з батьками школярів в напрямі формування в їхніх дітей певної музичної культури.

### ЛІТЕРАТУРА

- Алиев, Ю. Б. (2000). *Настольная книга школьного учителя-музыканта*. Москва: ВЛАДОС (Aliiev, Yu. B. (2000). *Handbook of a school musician teacher*. Moscow: VLADOS).
- Беземчук, Л. В. (2009). Формування музичної культури школярів як сучасна проблема художньої дидактики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* (Bezemchuk, L. V. (2009). Formation of schoolchildren's musical culture as a modern problem of artistic didactics. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*). Retrieved from: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17662-formuvannya-muzichnoi-kulturi-shkolyariv-yak-suchasna-problema-xudozhnoi-didaktiki.html>.
- Ван Юечжи, Чжоу Чжень Юй (2017). *Особенности подготовки учителей музыки в КНР в период после "Культурной революции"*. Харків (Wang Yuezhi, Zhou Zhen Yu (2017). *Features of music teachers training in China in the period after the "Cultural Revolution"*. Kharkiv). Retrieved from: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/55-2017>.
- Джоу Юнь (2017). Исторические предпосылки и современные тенденции развития музыкально-педагогического образования в КНР. *Педагогика формирования творческой личности в высшей и общеобразовательных школах, Вып. 55 (108)* (Zhou Yun (2017). Historical preconditions and modern trends of music-pedagogical education development in the People's Republic of China. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, Vol. 55 (108)*). Retrieved from: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/55/4.pdf>.
- Ду Чень (2010). *Осмысления музыкальной эстетики в контексте «Философии музыкального образования» Реймера*. Ченду: Південно-Західний університет Цзяотун (Du Chen (2010). *Understanding musical aesthetics in the context of Reimer's "Philosophy of Music Education"*. Chengdu: Southwestern Jiaotong University). Retrieved from: <https://www.doc88.com/p-8159201726528.html>.
- Негребецька, О. (2012). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, Вып. 107 (2), 38-45* (Nehrebetska, O. (2012). Value context of music culture. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after V. Vynnychenko. Series: Pedagogical Sciences, Vol. 107 (2), 38-45*). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2012\\_107%28%29\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%28%29_8).
- Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка. 1970-1980. Т. 4. С. 394 (*Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols. / USSR Academy of Sciences. Institute of Linguistics; ed. by I. K. Bilodid. Kyiv: Scientific opinion. 1970-1980. Vol. 4. S. 394*).
- Сохор, А. Н. (1980). Музыкальная культура общества. *Вопр. социологии и эстетики музыки в 3 т. Т. 1*. Ленинград - Москва: Музыка (Sokhor, A. N. (1980). *Musical culture of society. Questions of Sociology and Aesthetics of Music in 3 vols. Vol. 1*. Leningrad - Moscow: Music).

- Реброва, О. Є., Пась Сінюй (2018). Сутність та структура підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 4, 68-73 (Rebrova, O. Ye, Pan Sinyui (2018). The essence and structure of the preparation of bachelors of musical art for the formation of audio culture of schoolchildren. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Pedagogical Sciences*, 4, 68-73). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp\\_2018\\_4\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpupupp_2018_4_14).
- Федорець, М. О. (2016). Урок музичного мистецтва в сучасній школі: проектування, реалізація, аналіз (методичні рекомендації). *Мистецтво в школі*, 3, 4 (Fedorets, M. O. (2016). Music art lesson in a modern school: design, implementation, analysis (guidelines). *Art at school*, 3, 4).
- Хуан Сяньюй (2012). Система музичного освіти в Китаї. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*, 2 (11), 155-159 (Huang Xiangyu (2012). The system of music education in China. *Bulletin of St. Petersburg State University of Culture and Arts*, 2 (11), 155-159).
- Чан Веньцзин. *Новий стандарт музики*. (Китайською мовою) (Chan Wenjing. *A new standard of music*. (In Chinese)). Retrieved from: [http://www.chinadmd.com/file/pvoooxppwzous6xtvvsist\\_1.html](http://www.chinadmd.com/file/pvoooxppwzous6xtvvsist_1.html).
- Mustard, J. F. and McCain, M. N. (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study: Final Report*. Canadian Institute for Advanced Research. Government of Ontario.

### РЕЗЮМЕ

**Федорець Николай, Го Цзюнь.** Актуальные вопросы подготовки будущих учителей к формированию музыкальной культуры современных школьников.

*Данная статья посвящена актуальным вопросам подготовки будущих учителей музыкального искусства Украины и Китая для производительного труда с современными школьниками, в частности, формированию у учащихся надлежащей музыкальной культуры в условиях интенсивного развития информационного общества. В процессе подготовки статьи использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а именно – анализ определенной литературы, обобщение, педагогическое наблюдение.*

*В работе представлена сущность понятий культура, художественная культура и музыкальная культура, а также приведена взаимосвязь и взаимозависимость данных явлений. Приведена структура феномена музыкальной культуры. Подчеркнута актуальность формирования музыкальной культуры школьников как части духовной жизни личности с учетом новых возможностей, которые предоставляет информационное общество.*

**Ключевые слова:** музыкальная культура, музыкальная культура современных школьников, подготовка будущих учителей музыкального искусства к формированию музыкальной культуры современных школьников.

### SUMMARY

**Fedorets Mykola, Guo Jun.** Topical issues of future musical art teachers training for the formation of modern schoolchildren's musical culture.

*The article is devoted to topical issues of training future musical art teachers in Ukraine and China for productive work with modern students, in particular, formation of students' proper musical culture in the intensive development of the information society. In the process of preparing the article, theoretical and empirical research methods were used, namely, analysis of scientific literature, generalization, and pedagogical observation.*

*The paper presents the essence of the concepts of culture, art culture and music culture, as well as the relationship and interdependence of these phenomena. The structure of the phenomenon of musical culture is given. The urgency of forming the musical culture of schoolchildren as a part of the spiritual life of the individual is emphasized, taking into account new opportunities provided by the information society. The concept of "training future musical art teachers to work with modern students" is defined. The research of Ukrainian and Chinese scientists is presented, which highlighted the problem of training future musical art teachers for the successful formation of musical culture of schoolchildren, as a criterion for the quality of music education and a kind of indicator of students' acquisition of general cultural literacy. The peculiarities of music perception by schoolchildren of the last generation, marked in the literature as the Alpha generation, are given. Some contradictions have been revealed, which have become more acute during the preparation of future bachelors and masters and hinder the process of forming the musical culture of modern schoolchildren.*

*It is concluded that modernization of future teachers training is a necessary condition of increasing efficiency of teaching students and forming their proper musical culture.*

**Key words:** *musical culture, musical culture of modern schoolchildren, preparation of future musical art teachers for the formation of musical culture of modern schoolchildren.*

**УДК 378.016(510)**

**Чжан Лянхун**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9688-7560

DOI 10.24139/2312-5993/2020.08/495-504

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті з'ясовано методологічні підходи до підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю. На підставі аналізу теоретико-методологічних засад підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю виокремлено методологічні підходи: академічний; особистісно орієнтований; культурологічний. Доведено, що важливими концептуальними ідеями, які покладено в основу професійної підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю, є: опора на національні виконавські й педагогічні традиції в поєднанні із запозиченням досвіду інших країн у цій сфері та максимальне використання можливостей культурного середовища в процесі підготовки вокалістів.*

**Ключові слова:** *вокальне мистецтво, фахівці вокального мистецтва, підготовка фахівців вокального мистецтва, методологічні підходи, вища музична освіта Китаю.*

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток мистецької освіти в Китаї характеризується акцентуванням уваги на розв'язанні основних завдань мистецьких закладів вищої освіти країни. Діяльність таких закладів спрямована на збереження й поширення національних традицій та їх

збагачення шляхом урахування міжнародного досвіду згідно із сучасними культурно-освітніми потребами китайської держави. Переконані, що вокальне мистецтво надає можливості для тісної взаємодії між культурами різних народів, на підтвердження чого стають популярність і затребуваність міжнародних вокальних конкурсів. Відтак, із упевненістю можна стверджувати, що підготовка фахівців вокального мистецтва високого рівня уможлиблює розв'язання важливих соціально-культурних проблем.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теорія та практика освіти накопичила багатий досвід із підготовки фахівців музичного мистецтва. Сутнісні особливості професійної підготовки в контексті музично-педагогічної діяльності досліджували такі науковці, як: Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Т. Бодрова, О. Єременко, А. Козир, Н. Кьон, О. Михайличенко, Н. Овчаренко, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Федоришин, О. Хижна, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.

Китайські дослідники у своїх наукових розвідках зацентрували увагу на загальнопедагогічних і методичних аспектах професійної підготовки фахівців вокального мистецтва (Ду Сивей, Лі Чжень, Лі Шень, Сун Децзюнь, Чан Дунюнь, Чан Нань, Чжао Цзин та ін.).

На основі аналізу наукової літератури визначено, що китайськими вченими висвітлено різні питання здійснення професійної освіти майбутніх фахівців музичного мистецтва в КНР, а саме: теоретичні й методичні проблеми музичної педагогіки (Гао Гонін, Ван Яохуа, Ма Да, Чжен Цзиньян, У Шуньчжан, Чжу Юнбей та ін.); особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів (Лю Мянні, Ван Юечжи, Чжоу Чжень Юй, Яо Ямін та ін.); стратегії розвитку китайської музично-педагогічної освіти (Бай Шаожун, Вей Лімін, Ван Бін, Ей Юй Хуа, Лінь Хай, Сяо Су, Фан Дін Тан, Хуа Ей Юй, Цзін Нань та ін.); тенденції проведення паралелей у різних сферах мистецької освіти за спеціалізацією (Вей Лімін, Сюй Дін Чжун, Ціо Лі, Ма Ге Шунь, Ма Цзюнь, Сі Даофен, Ян Хун Нянь та ін.); історія розвитку вищої вокальної освіти (Сю Хайлін, Ши Вейчжен, Цао Яньлі, Чен Сихай, Сун Пейцін, Ван Бінчжао, Ван Юйне, Чжан Хао, Чжан Сюн, Лінь Лін та ін.); особливості розвитку музичної освіти на сучасному етапі її реформування (Гао Хуейвен, Цаоньлі, Чжан Вей, Чжао Сі, Ян Цзин та ін.).

**Мета статті** полягає у з'ясуванні методологічних підходів до підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження:**

*загальнонаукові* – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, що дали змогу з'ясувати теоретичні підходи, покладені в основу розвитку досліджуваного феномену, та сформулювати вихідні положення й узагальнені висновки роботи; *емпіричні* – аналіз документів закладів вищої музичної освіти Китаю, онлайн інтерв'ювання та Е-листування, що застосовано в процесі з'ясування особливостей професійної підготовки вокалістів у закладах вищої музичної освіти Китаю.

**Виклад основного матеріалу.** Лю Маоні наголошує, що «музичне виховання на всіх освітніх рівнях у Китаї – це, насамперед, виховання музикою, яка є символом порядку, цивілізації, що привносяться у світ героями міфології, мета яких – умиротворення й гармонізація людини та соціуму, внесення в хаотичне середовище певної структури, норми, ієрархії, у якій музична педагогіка базується на традиціях – звернена до глибин давньосхідної мудрості» (Лю Маоні, 2017, с. 312-313).

Безперечно, сучасна мистецька освіта Китаю – це різноманіття мистецьких напрямів і стилів. Як вважає Вей Лімін, вокальне мистецтво сучасного Китаю зосередило в собі значущу якість – «всєбічну спрямованість на європейські музичні орієнтири. Що стосується останніх, то важливо відмітити методичну роботу, яку проводять китайські педагоги, акумулюючи кращі європейські досягнення. Такого роду процес характерний для становлення й розвитку сучасної китайської вокальної педагогіки» (Вей Лімін, 2011, с. 162).

Аналіз наукових розвідок китайських учених уможливив виявлення того факту, що останні наголошували на необхідності поєднання традицій китайської народної освіти й досвіду, накопиченого в країнах зарубіжжя за останній час.

Переконані, що задля якісного збагачення вокально-виконавської культури Китаю доцільним є виявлення специфічних рис китайських традицій вокального виконавства, узагальнення провідних норм традиційного народного та професійного мистецтва Китайської Народної Республіки.

Незаперечним є той факт, що в процесі підготовки фахівців вокального мистецтва теорія нерозривно пов'язана з методикою. Історія становлення вокальних шкіл характеризується, на думку Ду Сивей, тим, що «пов'язана з вирішенням низки важливих питань: становлення співочого голосу, розвиток вокальної техніки як основи високохудожнього виконання музичного твору» (Ду Сивэй, 2008, с. 5).

Учений наголошує, що менталітет і духовно-моральні цінності національної китайської культури потребують у нових умовах більшого

розуміння специфіки роботи голосового апарату, лінгвістичних особливостей мови (зокрема, уміння співати ієрогліфи), знань у галузі світової та національної музичної культури (Ду Сьвэй, 2008, с. 172).

Слід зацентувати на тому, що вокальна підготовка студентів у Китаї здебільшого орієнтована на народну манеру співу, що характеризується піднятою гортанню та пронизливим головним звучанням. Водночас означена манера співу є непридатною для виконання творів класичної музики. Але, як зауважує Яо Ямін, у той самий час у КНР академічний співак зі схожою манерою співу буде більш приємним для сприйняття слухачем (Яо Ямін, 2017).

У межах даного дослідження слід, як нам видається, зацентувати на тому, що вокальні національні традиції окреслюють і розкривають художньо-виконавські вимоги до вокалістів і вдосконалення системи їх вокальних умінь і навичок. Безумовно, специфіка мови, темперамент, характер та інші якості, характерні для людей різних національностей, відчутні у співі. Так, наприклад, Ж. Кривенко відзначав значний вплив співочої свідомості на тембр вокаліста (Кривенко, 2008). Д. Редер і Б. Тураєва акцентували на культурній єдності, своєрідності й замкнутості КНР, відданості давнім традиціям. До того ж, на основі синтезу китайських вокальних традицій, як зазначає Пен Денсюн, розвивається вокальне мистецтво *bel canto*. Отже, без сумніву можемо проголосити, що професійній підготовці майбутніх вокалістів у системі освіти Китаю притаманна інтеграція. У наукових розвідках китайських дослідників (Лю Давей, Чжан Вей, Чжоу Сяо Янь, Чжоу Сяо Янь, Лю Давей, Ся Мей Цзюнь) виявлено специфічність «китайського народного співу», що полягає в поєднанні співу китайської традиційної пісні та класичної опери, європейських традицій *bel canto* та ін.

На підставі аналізу теоретико-методологічних засад підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю нами було виокремлено такі методологічні підходи:

- 1) академічний;
- 2) особистісно орієнтований;
- 3) культурологічний.

Охарактеризуємо кожен із виокремлених підходів. Так, загальновідомим є той факт, що *академічні* ідеї у вищій музичній освіті Китаю запозичені з російської та європейських вокальних шкіл. Вони знайшли свій прояв у процесі обґрунтування навчальних методик підготовки фахівців вокального мистецтва, які були розроблені такими науковцями, як: Д. Аспелунд, В. Багадуров, А. Варламов, Л. Дмитрієв, Н. Кьон, В. Морозов, Н. Овчаренко, О. Реброва, О. Щолокова та ін. В основу

означених ідей покладено здебільшого знання фізіологічного характеру, потрібні для постановки голосу вокаліста, правильного звукоутворення, відшліфовування деталей, які додають виконанню виразність (форте, піано, колоратури тощо), роботи над дикцією і артикуляцією.

Зазначимо, що в цілому з точки зору академічного підходу майбутній вокаліст виступає переважно носієм психофізичних якостей, що, безперечно, є дуже значущим з позиції техніки виконання вокального твору і дає можливість для досягнення в цій сфері найвищої якості підготовки співаків. Відтак, можемо говорити про те, що існує проблема технічної та емоційної інтерпретації вокального твору та його представлення широкому загалу.

Констатуємо, що педагоги різних національних шкіл застосовують у процесі навчання оперних і камерних вокалістів наявний світовий досвід знання вокальної техніки, в основу якої покладено інтонаційну виразність, вільне дихання, формування без зайвої напруги резонаторів звуку, щільність змикання голосових зв'язок, легкість звукоутворення, рівний спів без форсування звуку. Значущим для точності музичної мови й художнього наповнення музичного твору, що виконується, є робота над дикцією, правильною артикуляцією та фонетикою. Без сумніву, гарантією високохудожнього професійного виконання музичного твору й успіху вокаліста є розвиток вокальної техніки, бережливе ставлення до голосу й постійні систематичні заняття з педагогом.

Останнім часом відомі представники китайської вокальної педагогічної школи узагальнюють і часто використовують у своїй методиці викладання підвалини класичного європейського співу. Відтак, китайські педагоги підготували велику кількість талановитих вокалістів-виконавців, спираючись на фонетичні особливості китайської мови й передачу емоційної складової співу.

У межах академічного підходу серед домінуючих є ідея про потребу фундаментальної теоретичної підготовки співаків. Проте, вважаємо за необхідне закцентувати увагу й на існуючих недоліках академічного підходу до підготовки співаків. Отже, до них відносимо те, що, використовуючи таку навчальну систему, студенти-майбутні вокалісти, як правило, копіюють стиль виконавської діяльності свого вчителя, що призводить до ускладнення становлення їх особистого виконавського стилю й обмежує діапазон їх творчих можливостей.

Наступний виокремлений нами методологічний підхід підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю – особистісно

орієнтований. Зауважимо, що в його основу покладено принцип активності особистості. Нам імпонує думка В. Серікова, який зазначає, що підґрунтям означеного підходу є положення про те, що особистість того, хто навчається, є головною цінністю та метою освіти (Сериков, 1999).

У зв'язку із зазначеним вище наголосимо, що значущими є ідеї розвивального навчання. На їх основі розробляються навчальні методики, які передбачають, як вузькоспеціальний, так і широкий загальний і естетичний розвиток співака. Такі методики передбачають використання в процесі підготовки виконавців вокалу в музичних закладах вищої освіти активних методів навчання, як-от: ділові ігри, творчі завдання, дискусії, які гарантують актуалізацію знань і досвіду виконавської діяльності.

Однак, констатуємо, що означені ідеї є основою не лише відбору методів навчання, але й підбору репертуару, а також надають можливість осягнення програми в індивідуальному темпі.

У межах даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до проблем формування особистості музиканта, а саме розвитку його емоційної сфери під час виконавської діяльності. Зазначена проблема стала предметом спеціальних досліджень А. Недосекіної, яка обґрунтувала вельми важливу з точки зору методології ідею головної ролі загального емоційного розвитку музиканта в процесі його фахової підготовки в закладі вищої освіти (Недосекина, 2014).

І останній методологічний підхід – культурологічний, заснований на традиційній національній культурі. При цьому такий підхід вимагає врахування менталітету китайського народу, особливостей китайської мови та традиційної манери виконання народних вокальних творів. У межах даного підходу відзначається методика навчання вокалу, яка була теоретично обґрунтована й розроблена професором Шанхайської державної консерваторії Ван Піньсу. Науковиця вважала, що в процесі викладання вокалу необхідно спиратися на рідній діалект учнів. Такий підхід використовувався у зв'язку з тим, що державною мовою Китайської Народної Республіки є «путунхуа». Це мова офіційного спілкування, освіти, натомість мовою міжособистісного спілкування є діалект рідних місць кожного китайця, який іноді значно відрізняється від державного варіанту.

Отже, педагогиня переконана, що в основі будь-якої культури та її традицій лежить рідна мова, яка додає особливого колориту вокалу й разом із тим дозволяє в різномовних країнах і регіонах застосовувати різні моделі вокальної освіти. Велика кількість діалектів китайської мови характеризуються певними особливостями, у тому числі музичними: до



прикладу, вони містять значний спектр ритмів і характерних тональностей, які лягають на лади народної музики. Відтак, науковці вважають, що під час навчання вокалу раціональною є опора якраз на народні діалекти, а не на «пунхуа», яка є штучно створеною та усередненою мовою (Саракаева, 2011).

Аналіз і узагальнення наукових розвідок із проблеми дослідження дали змогу визначити провідне положення підготовки вокалістів, а саме положення про цілісність вокального твору як єдності музики й тексту. Як результат, велика увага приділяється музичній «вимові» тексту. У зв'язку з цим наголошується на необхідності врахування специфіки мови (особливості морфем, структура пісенних фраз, вимова), що, без сумніву, впливає на способи «проспівування» конкретної музичної фрази. Особливо актуальним це є для народної музики та для «змішаного» стилю вокального виконання.

Останнім часом у Китаї, як і в інших країнах, культурологічний напрям у освіті висувається на перший план. У теорії та практиці професійної музичної освіти важливого значення набуває концепція створення в музичному закладі вищої освіти відповідного культурно-освітнього середовища. До провідних ідей означеної концепції відносимо такі:

По-перше, в основу освітнього процесу в музичному закладі вищої освіти покладено високі зразки музичного мистецтва;

По-друге, важливим джерелом розвитку особистості студентів і викладачів музичного закладу вищої освіти є культурно-освітнє середовище;

По-третє, культурно-освітнє середовище уможлиблює розширення світогляду та меж компетентностей майбутнього вокаліста;

По-четверте, невід'ємним компонентом культурно-освітнього середовища є залучення студентів до позааудиторної музично-творчої діяльності.

Переконані, що цілісний підхід до організації процесу підготовки майбутніх вокалістів у музичних закладах вищої освіти Китаю, нерозривно поєднує в собі культурологічний і особистісно орієнтований підходи за умови збереження досягнень академічного підходу.

У межах розгляду методологічних підходів підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю зауважимо, що реалізація зазначених вище ідей значно залежить від якості педагогічного штату, який здійснює професійну підготовку вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю.

Згідно з вимогами Міністерства освіти Китаю, викладачі університетів повинні насамперед мати диплом магістра. Така вимога створює низку проблем для музичних закладів вищої освіти, бо велика кількість досвідчених і висококваліфікованих виконавців-вокалістів не мають

магістерського ступеня, і це стає на заваді залучення їх до освітнього процесу, а також відкриття нових дисциплін.

Відтак, аналіз наукових розвідок досліджуваного аспекту надає можливість для визначення провідних проблем китайських музичних закладів вищої освіти щодо формування викладацького штату:

1) відрив освіти від виконавської практики. Сучасне покоління співаків навчаються у викладачів, які мають вельми обмежений власний досвід оперної або концертної діяльності;

2) сучасна підготовка співаків у Китайській Народній Республіці розпочалася пізніше, ніж у Європі. Більшість педагогів із вокалу за своєю освітою є фахівцями в інших предметах. Вони не мають ґрунтовних наукових знань про вокал, вокальну діяльність, фізіологічні та психологічні компоненти вокального мистецтва;

3) окремі дисципліни дуже слабо забезпечені висококваліфікованими педагогічними кадрами. Зокрема, не вистачає викладачів, які вчать вокальним базовим предметам, як-от: історія вокального мистецтва або вокальна методика.

Значимим є також те, що Міністерство освіти Китаю здійснює оцінювання ефективності діяльності музичних закладів вищої освіти за формальними показниками, а саме: навчальні плани, дипломні роботи й відсоток працевлаштування випускників, у той час, як безпосередньо зміст навчальних програм, рівень знань і вмінь студентів залишається поза межами моніторингу.

Отже, однією з важливих теоретико-педагогічних ідей організації підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю є ідея поєднання ґрунтовної теоретичної підготовки та активної практичної вокально-виконавської діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи, зазначимо, що важливими концептуальними ідеями, які покладено в основу професійної підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю, є:

- опора на національні виконавські та педагогічні традиції в процесі підготовки вокалістів у поєднанні із запозиченням досвіду інших країн у цій сфері;

- максимальне використання можливостей культурного середовища в процесі професійної підготовки вокалістів, що дає можливість здійснювати їх підготовку з урахуванням культурного контексту й виділити загальне та національно-особливе в способах звукоутворення, манері

виконання, естетично доцільних способах емоційного самовираження, створити й подати культуровідповідну інтерпретацію вокальних творів.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок із досліджуваної проблеми вважаємо процесуальні засади професійної підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю, зокрема технології та форми освітнього процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

- Вей, Лімін (2011). Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*, 10 (81), 159-163 (Wei, Limin (2011). Formation of vocal culture of students of institutes of arts on the basis of artistic traditions. *Youth and the Market*, 10 (81), 159-163).
- Ду, Сывэй (2008). *Формирование певческих умений у вокалистов высших учебных заведениях КНР* (дис. ... канд. пед. наук). М. (Doo, Sway (2008). *Formation of singing skills in vocalists of higher education institutions of the People's Republic of China* (PhD thesis). М.).
- Лю, Маоні (2017). Особливості музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів Китаю. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4 (59), 311-316 (Liu, Maoni (2017). Features of music education of students of faculties of arts of pedagogical universities of China. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynsky MNU. Pedagogical Sciences*, 4 (59), 311-316).
- Недосекина, А. Г. (2014). Эстетические эмоции как предмет формирования личности музыканта (методологический аспект). *Образование в сфере искусства*, 2 (3), 57-63 (Nedosekina, A. H. (2014). Aesthetic emotions as a subject of formation of the musician's personality (methodological aspect). *Art Education*, 2 (3), 57-63).
- Саракаева, Э. А. (2011). Концепт «герой» в китайской культуре. *Язык в социокультурном пространстве и времени*, 159-165 (Sarakaeva, E. A. (2011). The concept of "hero" in Chinese culture. *Language in Sociocultural Space and Time*, 159-165).
- Сериков, В. В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем*. М. (Serikov, V. V. (1999). *Education and personality. Theory and practice of designing educational systems*. М.).
- Яо, Ямін (2017). Вокально-педагогічна освіта Китаю та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів. *Педагогічні науки*, 1 (87) (Yao, Yamin (2017). Vocal and pedagogical education in China and its importance for the self-organization of the educational space of Chinese students. *Pedagogical Sciences*, 1 (87)).

### РЕЗЮМЕ

**Чжан Лянхун.** Подготовка специалистов вокального искусства в системе высшего образования Китая: методологический аспект.

*В статье выяснены методологические подходы к подготовке специалистов вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая. На основании анализа теоретико-методологических основ подготовки специалистов вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая выделены методологические подходы: академический; личностно ориентированный; культурологический. Доказано, что важными концептуальными идеями, которые положены в основу профессиональной подготовки вокалистов в системе высшего музыкального образования Китая, являются: опора на национальные исполнительские и педагогические традиции в сочетании с заимствованием опыта*

*других стран в этой сфере и максимальное использование возможностей культурной среды в процессе подготовки вокалистов.*

**Ключевые слова:** вокальное искусство, специалисты вокального искусства, подготовка специалистов вокального искусства, методологические подходы, высшее музыкальное образование Китая.

### SUMMARY

**Zhang Lianhong.** Vocal art specialists training in the system of higher music education in China: methodological aspect.

*The article clarifies the methodological approaches to the vocal art specialists training in the system of higher music education in China. Based on the analysis of theoretical and methodological principles of vocal art specialists training in the system of higher music education in China, methodological approaches are distinguished: academic; personality-centered; culturological.*

*The main problems of Chinese music institutions of higher education in the formation of teaching staff have been identified, namely: separation of education from performing practice. The current generation of singers learn from teachers who have very limited personal experience of opera or concert activities; modern training of singers in the People's Republic of China began later than in Europe. The majority of vocal teachers are specialists in other subjects. They do not have a thorough scientific knowledge of vocals, vocal activity, physiological and psychological components of vocal art; some disciplines are very poorly provided with highly qualified teaching staff. In particular, there is a shortage of teachers who teach vocal basic subjects, such as: history of vocal art or vocal technique. It is also significant that the Ministry of Education of China evaluates the effectiveness of higher education music institutions on formal indicators, namely: curricula, dissertations and employment rates of graduates, while the direct content of curricula, the level of knowledge and skills of students remains outside of monitoring.*

*It is proved that the important conceptual ideas that underlie the vocalists professional training in the system of higher music education in China are reliance on national performing and pedagogical traditions in the process of training vocalists in combination with borrowing the experience of other countries in this field; maximum use of cultural opportunities in the process of vocalists professional training, which makes it possible to train them taking into account the cultural context and highlight the general and national-specific in ways of sound production, manner of performance, aesthetically appropriate ways of emotional self-expression, create and present culturally appropriate interpretation of vocal works.*

*We consider procedural foundations of vocal art specialists training in the system of higher music education of China, in particular technologies and forms of educational process, to be a promising direction of further scientific research on the specified problem.*

**Key words:** vocal art, vocal art specialists, training of vocal art specialists, methodological approaches, higher music education in China.

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

<b>Звєкова Вікторія.</b> Актуальні проблеми профорієнтаційної роботи в шкільному просторі з дітьми з особливими освітніми потребами.....	3
<b>Козіброда Лариса.</b> Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок XXI ст.) .....	15
<b>Коломоєць Таміла, Ворох Вікторія.</b> Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами .....	27
<b>Чередніченко Наталія, Тенцер Леся.</b> Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією .....	40

## РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Авхутська Світлана, Турков Володимир.</b> Формування медіакомпетентності в майбутніх учителів історії .....	58
<b>Баб'юк Оксана.</b> Професійна компетентність перекладача: модель та шляхи її реалізації в процесі підготовки в ЗВО .....	69
<b>Верітов Олександр.</b> Конструювання діагностичного інструментарію оцінювання рівня підприємницької культури здобувачів вищої освіти.....	81
<b>Воскобойников Сергій, Решетников Олег.</b> Проектування освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до управління інцидентами інформаційної та кібернетичної безпеки .....	95
<b>Григоренко Тетяна.</b> Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) .....	107
<b>Громова Наталія.</b> Формування медіакомпетентності майбутнього вчителя-словесника в курсі «методика навчання української мови».....	119
<b>Демченко Людмила.</b> Критерії та рівні готовності майбутніх бакалаврів фізичної терапії, ерготерапії до фізичної реабілітації дітей дошкільного віку .....	131
<b>Демянчук Михайло.</b> Методичні рекомендації викладачам медичних коледжів щодо оновлення системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи .....	149
<b>Денежников Сергій, Серга Віталій.</b> Умови формування маркетингової діяльності закладу вищої освіти .....	160
<b>Джаман Таміла.</b> Діагностика готовності вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання .....	171

<b>Доценко Наталія.</b> Методика використання інтерактивних графічно-цифрових онлайн засобів під час вивчення загальнотехнічних дисциплін на практичних заняттях.....	181
<b>Коваленко Наталія.</b> Професійна ідентифікація майбутніх учителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19.....	190
<b>Кучай Тетяна, Кучай Олександр, Чичук Антоніна.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній діяльності студентів.....	201
<b>Літвінова Тетяна.</b> Педагогічні умови формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.....	207
<b>Маланюк Наталія.</b> Математична складова професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти.....	219
<b>Мартиненко Надія.</b> Критерії, показники та рівні готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.....	230
<b>Огієнко Олена.</b> Андрагогічні засади професійної підготовки фахівців з публічного управління та адміністрування.....	240
<b>Павленко Інна, Сидоренко Ольга, Шумаков Олег.</b> Удосконалення фізичної підготовленості майбутніх учителів засобами самостійних занять із оздоровчої ходьби.....	252
<b>Пальшкова Ірина.</b> Стан підготовленості майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності.....	263
<b>Пахненко Ірина.</b> Формування у студентів-словесників умінь професійно орієнтованого мовлення.....	276
<b>Плачинда Тетяна.</b> Розвиток навичок самостійної діяльності студентів у профільних ЗВО.....	288
<b>Слюта Аліна.</b> Педагогічні умови формування топонімічної компетентності майбутніх учителів географії в умовах контекстної освіти.....	294
<b>Смоляк Павло.</b> Сутність і структура поняття «соціальні навички студентів аграрних закладів вищої освіти».....	306
<b>Чхайло Микола, Скачедуб Наталія.</b> Інноваційні технології навчання рухових дій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури.....	317
<b>Шихненко Катерина.</b> Теоретичні концепції управління вищою освітою: дослідницька складова.....	329
<b>Ячменик Марина.</b> Академічна доброчесність як елемент забезпечення якості освіти у вищій школі: досвід Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.....	342

### РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Вільхова Оксана, Бурсова Світлана, Карапузова Ірина.</b> Особливості виховання дітей дошкільного віку засобами музейної педагогіки .....	352
<b>Діра Надія.</b> Методологічні підходи до виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку .....	362
<b>Пшенична Любов.</b> Управлінська культура менеджера освіти .....	368
<b>Скоромна Маріанна.</b> Роль особистості педагога у процесі формування особистості молодшого школяра .....	383
<b>Швиденко Валентина.</b> Теоретичні основи системи виховної роботи у вітчизняному науковому дискурсі .....	391

### РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Корж-Усенко Лариса.</b> Ідея національно-патріотичного виховання в українській педагогічній думці XIX – початку XX ст. ....	399
---	-----

### РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Віталій Бойченко.</b> Генеза і сучасний стан STEM-освіти: досвід США .....	410
<b>Куліченко Алла.</b> До питання про розвиток інноваційної діяльності Гарвардської медичної школи у 1780–1860 рр. ....	419

### РОЗДІЛ VI ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<b>Ван Боюань.</b> Модель професійної фортепіанної освіти в музичних закладах вищої освіти Китаю .....	431
<b>Кондратюк Світлана, Бутенко Віта.</b> Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів .....	442
<b>Крамська Тетяна, Руденко Олександр.</b> Значущість художньо-творчого ресурсу у професійному становленні вокаліста: мистецько-історичний погляд .....	457
<b>Пен Сіює.</b> Основні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку тембрального слуху учнів .....	468
<b>Сюй Вейвей.</b> Структура виконавської стабільності майбутніх учителів музичного мистецтва: зміст і компонентні складові ..	477
<b>Федорець Микола, Го Цзюн</b> актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів .....	485
<b>Чжан Лянхун.</b> Підготовка фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю: методологічний аспект .....	495

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

- Звекова Виктория.** Актуальные проблемы профориентационной работы в школьном пространстве с детьми с особыми образовательными потребностями ..... 3
- Козиброда Лариса.** Основные модели организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы (начало XXI в.).. ..... 15
- Коломоец Тамила, Ворох Виктория.** Развитие речи детей с аутизмом современными дидактическими средствами..... 27
- Чередниченко Наталия, Тенцер Леся.** Результаты применения комплексной системы коррекции фонетико-графических ошибок у младших школьников с дисграфией ..... 40

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- Авхутская Светлана, Турков Владимир.** Формирование медиакомпетентности у будущих учителей истории ..... 58
- Бабьюк Оксана.** Профессиональная компетентность переводчика: модель и пути её реализации в процессе подготовки в вузе ..... 69
- Веритов Александр.** Конструирование диагностического инструментария для оценки уровня предпринимательской культуры студентов ..... 81
- Воскобойников Сергей, Решетников Олег.** Проектирование образовательного процесса профессиональной подготовки специалистов к управления инцидентами информационной и кибербезопасности..... 95
- Григоренко Татьяна.** Современные подходы к формированию профессиональной компетентности психолога (специального, клинического)..... 107
- Громова Наталия.** Формирование медиакомпетентности будущего учителя-словесника в курсе «Методика обучения украинскому языку».. 119
- Демченко Людмила.** Критерии и уровни готовности будущих бакалавров физической терапии, эрготерапии к физической реабилитации детей дошкольного возраста ..... 131
- Демянчук Михаил.** Методические рекомендации преподавателям медицинских колледжей по обновлению системы подготовки будущих младших специалистов сестринского дела ..... 149
- Денежников Сергей, Серга Виталий.** Условия формирования маркетинговой деятельности учреждения высшего образования ..... 160
- Джаман Тамила.** Диагностика готовности учителей начальной школы к образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения ..... 171



<b>Доценко Наталья.</b> Методика использования графически-цифровых онлайн средств при изучении общетехнических дисциплин на практическом занятии.....	181
<b>Коваленко Наталия.</b> Профессиональная идентификация будущего учителя в условиях глобальных вызовов: на примере пандемии COVID-19 .....	190
<b>Кучай Татьяна, Кучай Александр, Чичук Антонина.</b> Использование информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной деятельности студентов .....	201
<b>Литвинова Татьяна.</b> Педагогические условия формирования социального здоровья будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки .....	207
<b>Маланюк Наталья.</b> Математическая составляющая профессиональной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в системе непрерывного профессионального образования .....	219
<b>Мартыненко Надежда.</b> Критерии, показатели и уровни готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию .....	230
<b>Огиенко Елена.</b> Андрагогические основы профессиональной подготовки специалистов по публичному управлению и администрированию .....	240
<b>Павленко Инна, Сидоренко Ольга, Шумаков Олег.</b> Совершенствование физической подготовленности будущих учителей посредством самостоятельных занятий оздоровительной ходьбой .....	252
<b>Пальшкова Ирина.</b> Состояние подготовленности будущих учителей начальных классов к здоровьесохраняющей деятельности .....	263
<b>Пахненко Ирина.</b> Формирование у студентов-словесников умений профессионально ориентированной речи .....	276
<b>Плачинда Татьяна.</b> Развитие навыков самостоятельной деятельности студентов профильных учреждений высшего образования .....	288
<b>Слюта Алина.</b> Педагогические условия формирования топонимической компетентности будущих учителей географии в условиях контекстного обучения .....	294
<b>Смоляк Павло.</b> Сущность и структура понятия «социальные навыки студентов аграрных высших учебных заведений» .....	306
<b>Чхайло Николай, Скачедуб Наталья.</b> Инновационные технологии обучения двигательным действиям будущих специалистов физической культуры .....	317
<b>Шихненко Екатерина.</b> Теоретические концепции управления высшим образованием: исследовательская составляющая .....	329
<b>Ячменик Марина.</b> Академическая добропорядочность как элемент обеспечения качества образования в высшей школе:	

опыт Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко .....	342
---	-----

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Вильхова Оксана, Бурсова Светлана, Карапузова Ирина.</b> Особенности воспитания детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики.....	352
---	-----

<b>Дира Надежда.</b> Методологические подходы к воспитанию ценностного отношения к живой природе учащихся среднего школьного возраста .....	362
---	-----

<b>Пшеничная Любовь.</b> Управленческая культура менеджера образования .....	368
--	-----

<b>Скоромная Марианна.</b> Роль личности учителя в процессе формирования личности школьника младших классов .....	383
---	-----

<b>Швыденко Валентина.</b> Теоретические основы системы воспитательной работы в отечественном научном дискурсе .....	391
--	-----

### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<b>Корж-Усенко Лариса.</b> Идея национально-патриотического воспитания в украинской педагогической мысли XIX – начала XX в. ....	399
--	-----

### РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Бойченко Виталий.</b> Генезис и современное состояние STEM образования: опыт США.....	410
--	-----

<b>Куличенко Алла.</b> К вопросу о развитии инновационной деятельности Гарвардской медицинской школы в 1780–1860 гг.....	419
--	-----

### РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Ван Боюань.</b> Модель профессионального фортепианного образования в музыкальных вузах Китая .....	431
---	-----

<b>Кондратюк Светлана, Бутенко Вита.</b> Формирование художественно-эстетической компетентности будущих воспитателей ....	442
---	-----

<b>Крамская Светлана, Руденко Александр.</b> Значимость художественно-творческого ресурса в профессиональном становлении вокалиста: художественно-исторический взгляд .....	457
---	-----

<b>Пен Сиюе.</b> Основные аспекты подготовки будущих учителей музыкального искусства к развитию тембрового слуха учеников .....	468
---	-----

<b>Сюй Вейвей.</b> Структура исполнительской стабильности будущих учителей музыкального искусства: содержание и компонентные составляющие .....	477
---	-----

<b>Федорец Николай, Го Цзюнь.</b> Актуальные вопросы подготовки будущих учителей к формированию музыкальной культуры современных школьников .....	485
---	-----

<b>Чжан Лянхун.</b> Подготовка специалистов вокального искусства в системе высшего образования Китая: методологический аспект .....	495
---	-----

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

<b>Zviekova Viktoriia.</b> Actual problems of career guidance work with children with special educational needs.....	3
<b>Kozibroda Larysa.</b> Basic models of inclusive education organization in the conditions of secondary school (early 21st century).....	15
<b>Kolomoiets Tamila, Vorokh Victoriia.</b> Development of children-autistics' speech by modern didactic means .....	27
<b>Cherednichenko Nataliia, Tentser Lesia.</b> The results of the application of an integrated system of correction of phonetic and graphic errors of junior schoolchildren with dysgraphia.....	40

### SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

<b>Avkhutska Svitlana, Turkov Volodymyr.</b> Formation of media competence in future history teachers.....	58
<b>Babiuk Oksana.</b> Translator's professional competence: a model and its implementation in university training .....	69
<b>Veritov Alexander.</b> Designing diagnostic tools for assessing the level of entrepreneurial culture of higher education applicants.....	81
<b>Voskoboinikov Serhii, Reshetnilov Oleh.</b> Design of the educational process of professional training of future specialists of information and cyber security incident management .....	95
<b>Hryhorenko Tetiana.</b> The modern approaches to the formation of professional competence of a psychologist (special, clinical) .....	107
<b>Hromova Nataliia.</b> Formation future teachers-philologists' media competence in the course of "Methods of teaching the Ukrainian language" .....	119
<b>Demchenko Liudmyla.</b> Criteria and levels of readiness of future bachelors of physical therapy, occupational therapy for physical rehabilitation of preschool children .....	131
<b>Demianchuk Mykhailo.</b> Methodological recommendations for teachers of medical colleges on updating the system of training of future junior specialists in nursing .....	149
<b>Dieniezhnikov Serhii, Serga Vitalii.</b> Conditions of formation of marketing activities of a higher education institution .....	160
<b>Dzhaman Tamila.</b> Diagnostics of the primary school teacher's readiness to the educational activity in the inclusive education conditions .....	171
<b>Dotsenko Nataliia.</b> Methods of using interactive graphical digital online tools for studying general technical disciplines in practical classes.....	181

<b>Kovalenko Nataliia.</b> Professional identification of future teachers in the context of global challenges: the example of the COVID-19 pandemic	190
<b>Kuchai Tetiana, Kuchai Olexandr, Chychuk Antonina.</b> Use of information and communication technologies in independent activity of students.....	201
<b>Litvinova Tetiana.</b> Pedagogical conditions of the formation of social health of future managers in the process of professional training .....	207
<b>Malaniuk Nataliia.</b> Mathematical component of professional competence of future railway transport specialists in the system of continuous professional education. ....	219
<b>Martynenko Nadiia.</b> Criteria, indicators and levels of future pilots' readiness for intercultural interaction .....	230
<b>Ogienko Olena.</b> Andragogical foundations of professional training of public management and administration specialists .....	240
<b>Pavlenko Inna, Sydorenko Olha, Shumakov Oleh.</b> Improving physical fitness of future teachers by means of independent classes in health walking .....	252
<b>Palshkova Iryna.</b> The status of preparedness of future primary school teachers for health-preserving activity .....	263
<b>Pakhnenko Irina.</b> Formation of professionally oriented speech skills in students-philologists .....	276
<b>Plachynda Tetiana.</b> Development of students' independent activity skills in higher education institution.....	288
<b>Sliuta Alina.</b> Pedagogical conditions for the formation of the future geography teachers' toponymic competence in conditions of a context education .....	294
<b>Smoliak Pavlo.</b> The essence and structure of the concept "social skills of students of agricultural higher education institutions" .....	306
<b>Chkhilo Mykola, Skachedub Nataliia.</b> Innovative technologies of teaching motor actions in future physical culture specialists professional training .....	317
<b>Shykhnenko Kateryna.</b> Management theoretical concepts in higher education: research dimension .....	329
<b>Yachmenyk Maryna</b> Academic integrity as an element of ensuring the quality of education in higher school: experience of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko .....	342

### SECTION III. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

<b>Vilhova Oksana, Bursova Svitlana, Karapuzova Iryna.</b> Peculiarities of preschool education by means of museum pedagogy.....	352
<b>Dira Nadiia.</b> Methodological approaches of education of value attitude to living nature of secondary school age students.. ..	362

<b>Pshenychna Liubov.</b> Educational manager's managerial culture .....	368
<b>Skoromna Marianna.</b> The role of the personality of the teacher in the process of forming the personality of the junior pupil .....	383
<b>Shvydenko Valentyna.</b> Theoretical fundamentals of the system of educational work in Ukrainian scientific discourse .....	391

#### SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

<b>Korzh-Usenko Larysa.</b> The idea of national-patriotic education in the Ukrainian pedagogical thought of the XIX – early XX centuries .....	399
--	-----

#### SECTION V. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Vitalii Boichenko.</b> Genesis and current state of STEM education development: U.S. experience .....	410
<b>Kulichenko Alla.</b> To the issue of innovative activity development of the Harvard Medical School during the 1780s–1860s .....	419

#### SECTION VI. PROBLEMS OF ART EDUCATION

<b>Wang Boyuan.</b> Model of professional piano education in musical institutions of higher education in China .....	431
<b>Kondratiuk Svitlana, Butenko Vita.</b> Formation of artistic-aesthetic competence of future preschool teachers.....	442
<b>Kramska Svitlana, Rudenko Oleksandr.</b> The importance of artistic and creative resource in the professional development of the vocalist: artistic-historical view .....	457
<b>Pen Siyue.</b> The main aspects of training future teachers of musical art for the development of pupils' timbre hearing .....	468
<b>Xu Weiwei.</b> The structure of performing stability of future musical art teachers: content and components .....	477
<b>Fedorets Mykola, Guo Jun.</b> Topical issues of future musical art teachers training for the formation of modern schoolchildren's musical culture .....	485
<b>Zhang Lianhong.</b> Vocal art specialists training in the system of higher music education in China: methodological aspect.....	495

**П 24** **Педагогічні** науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.  
журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2020. – № 8 (102). 514 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2020.08

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated  
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 27.10.2020.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.  
Ум. друк. арк. 21,25 Обл. вид. арк. 23,60.  
Тираж 100 пр. Зам. № 76.

Виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.