

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2022 р., № 85

## Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Куліченко А. – доктор педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук

(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнецова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 85. 240 с.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

Засновник:

Класичний приватний університет  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –

Видавничий дім «Гельветика»

665101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань  
України (категорія «Б») з педагогічних наук  
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,  
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,  
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,  
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН  
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної  
наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Класичного приватного університету  
(протокол № 5 від 21.12.2022 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Педагогіка формування творчої особистості  
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату  
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com  
від польської компанії Plagiat.pl.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 12.12.2022.  
Підписано до друку 22.12.2022.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>А. В. Остапенко</i> РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ.....	10
<i>С. Р. Юрченко</i> ЗМІСТОВА ЕВОЛЮЦІЯ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ.....	17

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Є. В. Денисенко</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ БАЗИС ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	23
<i>С. М. Івах, І. Л. Паласевич</i> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	30
<i>Т. І. Койчева, Фань Пейсі</i> ПРОГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РАКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	35
<i>О. А. Stukalo</i> THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PREPARATION OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	40
<i>О. В. Шукатка, І. В. Криворучко</i> ДО ПРОБЛЕМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (ЗА І. БОБЕРСЬКИМ) ТА СУЧАСНОЇ АВСТРІЇ.....	45

### ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>М. Ф. Бирка, В. М. Лучко, Г. М. Перун</i> РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» НА РІВНІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ РИЗИКИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ.....	50
<i>Г. А. Васильєв</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	58
<i>О. С. Грицюк, О. Б. Кобильська, Г. В. Славко, Н. Г. Кирилах, Т. С. Бриль</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІГІЄНИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ.....	63

*Я. В. Дудко, В. В. Латиш*  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **69**

*Є. Ю. Сипчук, Я. В. Топольник*  
ЗАСОБИ ІКТ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... **73**

## **ВИЩА ШКОЛА**

*О. С. Бартків, Є. А. Дурманенко*  
ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **84**

*М. С. Бурик*  
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ  
ТА ТЕХНОЛОГІЙ..... **90**

*О. О. Драгомирецька*  
МІЖКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ..... **94**

*Г. П. Дудчак, О. В. Злобенець*  
ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ СУЧАСНИХ УПРАВЛІНСЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ НАПРЯМУ ОСВІТА/ПЕДАГОГІКА  
ДО ПРАКТИЧНОГО ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ..... **100**

*Ф. І. Загура*  
АНАЛІЗ ПРОПОЗИЦІЙ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ЩОДО МОЖЛИВОСТЕЙ  
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
БАГАТОГАЛУЗЕВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **107**

*В. Ю. Іванова*  
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ СУТНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ..... **112**

*М. О. Князян, С. П. Гвоздій*  
ТЕХНОЛОГІЇ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... **117**

*О. А. Кривильова, О. Ю. Курило*  
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ  
ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **122**

*С. Б. Літвінчук*  
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ  
ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **129**

*Н. С. Моргунова*  
КОУЧИНГОВА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МОВИ  
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ЇХ ОСОБИСТІСНОГО  
ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ..... **134**

<i>Н. Yu. Nikolai, Yan Peng</i> FUTURE VOCAL TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCES DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF GENRE AND STYLE.....	<b>139</b>
<i>В. М. Носаченко</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>144</b>
<i>Т. Yu. Pohorielova</i> GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL FOR ENHANCING THE INDIVIDUAL RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION.....	<b>150</b>
<i>А. С. Садикіна, Дафна Максимов (Шарон)</i> ПЕРСПЕКТИВНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ ЯК БАЗИС ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	<b>156</b>
<i>М. І. Садовий, О. М. Трифонова</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ.....	<b>163</b>
<i>Н. С. Сергата, М. О. Сергатиї</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ».....	<b>169</b>
<i>О. В. Ситнікова</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ .....	<b>174</b>
<i>В. В. Соколовський, О. В. Повар, С. В. Бородін, Г. С. Самсонова, О. Ф. Абдрахімов</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПРОТИТАНКОВИХ РАКЕТНИХ КОМПЛЕКСІВ .....	<b>179</b>
<i>Р. В. Сущенко, Т. І. Сущенко</i> ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗМІНУ ПАРАДИГМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	<b>186</b>
<i>А. В. Сущенко, С. О. Табінська</i> ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>192</b>
<i>Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов, Т. М. Собченко</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ МАРШРУТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ .....	<b>201</b>
<i>Є. В. Тягнирядно</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ І МОВНИХ УМІНЬ У КУРСАНТІВ-ПРАВНИКІВ.....	<b>206</b>

---

<i>А. В. Федорович</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОСТІЙНОСТІ ТА ТВОРЧОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>212</b>
<i>Н. І. Химай, О. Т. Зарівна, Н. С. Шалова, І. В. Мелешко</i> СОЦІАЛЬНА МЕРЕЖА INSTAGRAM ЯК ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>217</b>
<i>Є. В. Шепель, А. В. Симонік, В. О. Пономарьов, К. В. Царенко, Є. О. Воронков</i> ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІТНЕС-ІНСТРУКТОРІВ.....	<b>223</b>
<i>А. В. Шкодин</i> КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ УПРОВАДЖЕННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>228</b>
<i>О. М. Ярмач, Р. Г. Шостак</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТУВАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	<b>233</b>

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Ostapenko A.</i> DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN THE COUNTRIES OF EUROPE AND THE UNITED STATES OF AMERICA.....	10
<i>Yurchenko S.</i> CONTENTS EVOLUTION OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS FOR SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE INDEPENDENCE OF UKRAINE.....	17

### THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Denysenko Y.</i> THE PEDAGOGICAL BASIS FOR THE MANAGERIAL CULTURE FORMATION OF OFFICERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	23
<i>Ivakh S., Palasevych I.</i> THE USE OF WORKS OF FICTION IN THE EDUCATION OF THE CULTURE OF BEHAVIOR IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE.....	30
<i>Koycheva T., Fan Peisi.</i> PROGNOSTIC ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC.....	35
<i>Stukalo O.</i> THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PREPARATION OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	40
<i>Shukatka O., Kryvoruchko I.</i> THE PROBLEMS OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL EDUCATION OF THE AUSTRO-HUNGARIAN EMPIRE (ACCORDING TO I. BOBERSKYI) AND MODERN AUSTRIA.....	45

### SCHOOL

<i>Byrka M., Luchko V., Perun G.</i> IMPLEMENTATION OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" REFORM AT THE LEVEL OF BASIC SECONDARY EDUCATION: THE MAIN RISKS AND CHALLENGES FOR TEACHERS.....	50
<i>Vasiliev G.</i> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF WILLPOWER OF TEENAGERS IN EXTRACURRICULAR SPORTS INSTITUTIONS.....	58
<i>Grytsiuk O., Kobilskaya O., Slavko G., Kirilaha N., Bryl T.</i> DEVELOPMENT OF TIME MANAGEMENT AND INFORMATION HYGIENE SKILLS IN OPTIONAL COMPUTER SCIENCE CLASSES.....	63

<i>Dudko Ya., Latysh V.</i> PECULIARITIES OF THE FORMATION OF A NON-DISCRIMINATORY EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	69
--	----

<i>Sypchuk Y., Topolnyk Y.</i> ICT MEANS OF SUPPORTING EDUCATIONAL PHYSICAL RESEARCH.....	73
--	----

## HIGH SCHOOL

<i>Bartkiv O., Durmanenko E.</i> DIAGNOSTICS OF MOTIVATION AND VALUE ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS TOWARDS PROFESSIONAL TRAINING.....	84
--	----

<i>Burik M.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR EDUCATION AND TECHNOLOGY.....	90
--	----

<i>Dragomyretska O.</i> INTERCULTURAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS.....	94
--	----

<i>Dudchak H., Zlobenets V.</i> DEFINITION OF THE ESSENCE OF MODERN MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF PREPARING MASTERS IN EDUCATION/PEDAGOGY FOR THEIR PRACTICAL APPLICATION.....	100
---	-----

<i>Zahura F.</i> THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PLATFORMS' PROPOSALS REGARDING THE POSSIBILITIES OF MULTI-DISCIPLINARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION PHYSICAL TRAINING TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	107
---	-----

<i>Ivanova V.</i> SCIENTIFIC APPROACHES TO HIGHLIGHTING THE ESSENCE OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS OF MUSICAL ART.....	112
--	-----

<i>Kniazian M., Gvozdi S.</i> MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	117
--	-----

<i>Kryvylova O., Kurylo O.</i> A MODEL OF TRAINING FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF THE FOOD INDUSTRY FOR CREATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY .....	122
--	-----

<i>Litvinchuk S.</i> A STRUCTURAL-FUNCTIONAL APPROACH TO BUILDING THE CONTENT OF EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	129
---	-----

<i>Morhunova N.</i> THE COACHING MODEL OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AS A FACTOR IN THEIR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	134
---	-----

<i>Nikolai H., Yan Peng</i> FUTURE VOCAL TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCES DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF GENRE AND STYLE.....	139
<i>Nosachenko V.</i> PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	144
<i>Pohorielova T.</i> GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL FOR ENHANCING THE INDIVIDUAL RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION.....	150
<i>Sadykina A., Maksymov D.</i> PROSPECTIVE DOMESTIC EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGY BACHELORS AS A BASIS FOR FORMING THEIR READINESS FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	156
<i>Sadovyi M., Tryfonova O.</i> METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ENSURING COMPUTER-ANALYTICAL ACTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING .....	163
<i>Serhata N., Serhatyi M.</i> SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF BACHELOR STUDENTS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT.....	169
<i>Sytnikova O.</i> COMPETENCE OF INTERCULTURAL INTERACTION IN FUTURE BACHELORS OF PHILOLOGY: COMPETENCE AND CULTURAL APPROACHES.....	174
<i>Sokolovskiy V., Povar O., Borodin S., Samsonova G., Abdrakhimov O.</i> THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FORMING THE READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR THE USE OF MODERN ANTI-TANK MISSILE SYSTEMS.....	179
<i>Sushchenko R., Sushchenko T.</i> FACTORS INFLUENCING THE PARADIGM SHIFT IN PROFESSIONAL TRAINING OF HIGH SCHOOL TEACHERS.....	186
<i>Sushchenko A., Tabinskaya S.</i> OPTIMIZATION OF THE SOCIO-CULTURAL CONTENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SPORTS AND PHYSICAL CULTURAL PROFILE SPECIALISTS. ....	192
<i>Tkachova N., Tkachov A., Sobchenko T.</i> INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY.....	201
<i>Tyagnyryadno E.</i> INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE AND LANGUAGE SKILLS IN LEGAL CADETS.....	206



---

<i>Fedorovych A.</i> THE RELATIONSHIP BETWEEN INDEPENDENCE AND CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>212</b>
<i>Khymai N., Zarivna O., Shalova N., Meleshko I.</i> SOCIAL NETWORK INSTAGRAM AS A TOOL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>217</b>
<i>Shepel E., Simonik A., Ponomarev V., Tsarenko K., Voronkov E.</i> ASSESSMENT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FITNESS INSTRUCTORS.....	<b>223</b>
<i>Shkodyn A.</i> COMPETENCE-BASED APPROACH TO EDUCATION IN THE TEACHING OF SAFETY DISCIPLINES WITH THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES.....	<b>228</b>
<i>Yarmak O., Shostak R.</i> JUSTIFICATION OF THE DIAGNOSTIC TOOLKIT FOR ASSESSING THE LEVELS OF MANAGERIAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	<b>233</b>

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013-910

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.1>

**А. В. Остапенко**

доктор філософії, науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у технікумах і коледжах Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України

### РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

*Аналіз статті автор показує, окремі аспекти розвитку технічної освіти західного світу. Показано розвиток технічних шкіл та інститутів, що мають фінансування держави, грантів та контрактне навчання студентів. Відповідно студенти які виявляють здібності до наукової та практичної роботи можуть, вступати до технічних шкіл, швидше й ґрунтовніше навчитися своєму фахові, здобути загальні знання про свою роботу та продемонструвати ті спеціальні здібності, які можуть кваліфікувати їх на посаду майстра чи менеджера. У статті показано розвиток шкіл відповідної місцевості, де навчання спрямоване на відповідний фах того регіону.*

*Розвиток та навчання менеджерів, залежить від скілів та практичної підготовки студентів, що сприяє виконання всіх програм навчання та проходження практичної частини навчання на відповідних виробництвах певного міста. Вони отримують спеціальні виробничі інструкції але загальна підготовка організована таким чином, щоб кваліфікувати їх для вищих посад на промислових підприємствах.*

*Також, у статті показано, що в Англії зростає тенденція пов'язувати технічну освіту з університетською освітою. Головна причина, що коледжі, які нещодавно були створені для надання університетської освіти, мають мале фінансове забезпечення, не перешкода студентам отримувати технічні спеціальності в таких коледжах.*

*Висвітлено історичний розвиток навчання в технічних школах Англії, де впроваджують подібне навчання з технічних шкіл та університетів Франції, Італії, Австрії, Швейцарії. Ці заклади запровадили подібні техніки та методики навчання в технічних закладах освіти в Великобританії, щоб модернізувати технічну освіту до відповідного рівня у вищеперечислених країнах.*

*Охарактеризовано, що у Німеччині професійні школи де студенти отримують фах, не відстають від розвитку технічних шкіл, інститутів Франції. Де за основу беруть багато практичних занять, та удосконалюють свої навички на практиці. Більш модернізована технічна освіта зосереджена в великих містах, що провокує збільшення численності студентів в містах. Також студенти прагнуть отримати кваліфіковані й професійні знання, що допоможуть їм отримати роботу та відповідну зарплатню для проживання.*

**Ключові слова:** європейські технічні школи; система технічної освіти; розвиток професійно-технічної освіти; історичні передумови виникнення технічних шкіл; практична підготовка навчання.

**Постановка проблеми.** Кваліфікований студент запорука успішного розвитку кожної країни. Для цього необхідно було створити відповідні установи для теоретичного та практичного навчання. Пріоритетами навчання студентів у професійних закладах освіти було індивідуальний підхід до кожного студента та вдосконалення системи освіти професійних закладах навчання. Звідси виходить, що історично професійна освіта розвивалася під різними соціальними та економічними чинниками в західному світі. Для того щоб студент навчався під професійним наглядом майстра до здобуття певного рівня знань для праці створювали спеціальні заклади з майстернями для здобуття практичного рівня знань. З часом створили

приватні та державні ЗВО відповідно ці заклади сприяли розвитку знань своїх студентів. Завдяки аналізу минулих технічних закладів освіти можна дослідити подальший розвиток та вдосконалення освіти в майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження освітнього процесу в розвинених країнах США та Європи, вітчизняні науковці досліджують й пропонують певні ідеї для українських ЗВО. Аспекти дослідження відповідної тематики висвітлено в дотичних наукових працях вчених: О. Стойка [2], В. Лола [3], С. Сисоєва, Т. Кристопчук [4], І. Кузьо [5], Л. Кнодель [6] та ін.

**Мета статті.** Проаналізувати історичний розвиток технічних закладів освіти провідних захід-

них країн та показати перспективи розвитку ЗВО України в цьому напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** Спеціальна освіта, метою якої є навчання людей мистецтву та ремеслу де основу практики певної професії є технічна освіта. Школи, в яких проводиться така підготовка, називаються технічними школами де викладають відповідні види навчання, для кар'єри студентів техніко-професійної освіти. Освітній процес відбувався з пояснення процесів, пов'язаних із виробництвом, або професійного навчання, що зв'язано з промисловістю (включало в себе набуття фізичних навичок, яких потребує виробництво). Історично сталося, що умови виробництва змінилися внаслідок застосування енергії пари до парових машин, що вимагали спеціальної підготовки в виробничій промисловості, необхідно було навчити більше людей, для роботи в виробничій промисловості. Відповідне навчання студенти отримували в спеціальних технічних закладах, що відповідають усім нормам навчання.

Виробництво у великих масштабах призвело до значного розширення розподілу праці, внаслідок чого необхідно було щоб працівник був зайнятий на одній і тій же роботі для відточування професійних навичок. Недолік такого навчання, що працівник не розвиваючись в інших напрямках роботи, окрім вузько-спеціальної діяльності. Економіка зросла з використання машинної роботи [1].

У багатьох галузях промисловості не використовувалася машинна робота, звідси збільшилася некваліфікована робота від непрофільних робітників виробництва у великих масштабах. Майстер навчав учнів своїй справі, учні ставали підмайстрами й вони робили конкуренцію майстру в роботі. Внаслідок виникла потреба в належно навчених робітниках у ряді професій звідси виник попит на технічні школи, як засіб належної підготовки робітників і майстрів.

Постійно зростаюча конкуренція у виробництві призвела до того, що учні виконували лише механічну роботу з невеликими навичками й шукали більшої зарплати. Таким чином, на ринку праці збільшилася кількість безробітних молодих чоловіків з низькою заробітною платою й обмежені в інших споріднених професіях.

Завдяки системі технічної освіти забезпечення для різних класів, зайнятих у промисловості: 1-робітники або підмайстри; 2-старшині підмайстри; 3-менеджери або майстри [1].

Галузі, також згруповано за чотирма групами: 1) використання великого машинобудування (виробництво чавуну та сталі, машинобудування, текстильна промисловість і деякі види хімічної промисловості); 2) використання ручних інструментів (виготовлення столярних виробів, цегляна робота, сантехніка та пошиття одягу); 3) викори-

стання художніх навичок (різьблення по дереву та каменю, різьблення по металу, декоративні роботи та промислове проектування загалом); 4) в усіх його галузях сільського господарства. Вище зазначені галузі називаються мануфактурами, ремеслами, художньою промисловістю та сільським господарством. З часом в промисловості ручна праця, стала все менше і менше. Існувала потреба в кваліфікованій ручній праці, для забезпечення цієї потреби були засновані різні технічні школи.

Значна частина різноманітності думок щодо об'єктів технічної освіти пов'язана з різницею точок зору, з якої розглядається проблема. Обсяг торгівлі Великобританії залежить головним чином від прогресу та обробної промисловості. Метою виробників було виробництво дешевших і кращих товарів тому технічна освіта була для них цінною. Ремісник, зайнятий у ручній промисловості, сподівається на технічну освіту як засіб, за допомогою якого він може отримати знання, практичну частину він отримує в майстерні. Тому ремісник і виробник підходять до розгляду питань з різних сторін. Такі виробники потребують послуги кількох кваліфікованих інженерів, художників-оформлювачів або наукових хіміків. У колишніх галузях промисловості технічна освіта потрібна головним чином для підготовки менеджерів, в останньому для підготовки робітників. Звідси виник подвійний виклик: про викладання мистецтва та інших галузей науки, а також про викладання ремесел і наукових фактів, які допомагають пояснити процеси та застосування методів, пов'язані з практикою цих професій. Цей факт призвів до створення технічних університетів і торгових шкіл.

Звичайні працівники отримують дуже обмежене та вузьке знайомство з деталями виробництва, в якому вони зайняті. Саме у вечірніх технічних класах отримали додаткову освіту, яку набував робітник і заохочував майстер. Історія винаходів показує, що часто важливі вдосконалення машин вносяться робітником, який додає аргументи для надання технічних інструкцій особам усіх рангів, зайнятих у промисловості. Ці переваги технічної освіти, впливають на самих робітників, а також на прогрес галузі, в якій вони зайняті.

Програма початкової та середньої, а також вищої освіти повинна бути організована з урахуванням потреб роботодавців у виробничій промисловості, могли отримати відповідну підготовчу підготовку. Щоб повністю задовольнити попит на технічну освіту, значна частина нашої існуючої системи освіти повинна була реконструйована, а підготовка, що проводилася в відповідних школах спрямована до професійної роботи.

Школи, в яких навчальний курс є спеціалізованим на будь-яку конкретну галузь, часто називають професійними, технічними або торговельними

школами, такі школи слід відрізнити від учнівських шкіл, метою яких є отримати фах. Найкращі зразки знаходяться у Франції та Австрії. Школи для забезпечення відповідної освіти для різних класів виробників може бути спрощено формулюванням таких пропозицій: звичайна освіта всіх осіб, будуть зайняті у продуктивній промисловості, повинна визначатися загальними вимогами їх майбутньої роботи. Навчальна програма цих шкіл, навчають виробників від початкових, середніх і вищих шкіл в таких школах сучасні мови, науки, малювання та трудове навчання повинні змінюватися на літературознавчі та класичні дослідження.

2. Необхідно заснувати спеціальні школи або класи для навчання мистецтву та наукам, які спрямовані на процес виробничої промисловості, включаючи сільське господарство, мануфактуру та техніку.

3. Спеціальні школи повинні бути пристосовані до вимог працівників різних класів і до різних видів робіт, якими вони займаються або можуть займатися.

Опитування технічних шкіл у різних країнах показує задоволення роботодавцями. Школи були створені, щоб задовольнити потреби місцевого населення та сьогодення, необхідно заснувати школи відповідно до вищенаведених пропозицій.

У кожній країні Європи та в Сполучених Штатах початкове навчання включає малювання, додаткове читання, письма та рахунок. В Англії малювання викладають у дуже небагатьох школах за межами юрисдикції Лондонської шкільної ради. У Франції, Бельгії, Голландії, Швеції навчання рукоділлям зазвичай включено в програму початкових шкіл. Рудиментарні науки також викладають майже в усіх початкових школах Європи. Моделювання навчають як хлопчиків, так і дівчаток у багатьох континентальних школах, в Швеції елементарна робота з дерева, в якій прості й корисні вироби виготовляються за допомогою найменшої кількості інструментів, навчають із значним успіхом дітей обох статей.

У Німеччині та Швейцарії існує чудова система вечірніх шкіл продовження навчання, відома як Fortbildungs або Ergänzungsschulen де продовжується навчання дітей, які залишили школу до чотирнадцяти років, і тих, хто залишив школу в цьому віці. У більшості цих шкіл малювання викладають із на місцеву промисловість, та залучають дітей до вечірніх шкіл за допомогою підготовчих класів.

Ці заняття мають на меті продовжити загальну освіту дитини та доповнити її деякою кількістю практичного навчання між тим, як дитина закінчить початкову школу та буде готова скористатися перевагами вечірнього технічного навчання. Навчання більшості робітників і майже всіх тих, хто зайнятий у обробній промисловості, склада-

ється з: початкового навчання в початкових школах; практика на фабриці чи в цеху; вечірні технічні школи.

У великих містах по всій Європі були засновані вечірні класи для навчання кресленню, малюванню та дизайну, а також елементам науки застосуванні в спеціальних галузях. Ці класи в основному підтримуються муніципалітетами, торговельними палатами, промисловими чи торговельними товариствами, окружними радами, а в деяких випадках і за рахунок коштів студентів. В Англії вечірнє технічне навчання організоване більш систематично, ніж у будь-якій іншій країні. Навчання під керівництвом комітету ради освіти (Департамент науки та мистецтва), а також Інституту розвитку технічної освіти міста та гільдії Лондона, заснованого та підтримуваного владою та великою кількістю ліверейних компаній Лондона.

Кафедра, так і інститут видають гранти для викладачів за результатами іспиту своїх студентів. У вечірніх класах, організованих кафедрою при ЗВО, робітник або майстер, зайнятий у будь-якій промисловості, має можливість за дуже невелику плату вивчати мистецтво в усіх його галузях, наука теоретично і практично, а також технології будь-якої конкретної галузі. Початкова освіта дозволяє їм скористатися цими знаннями, також, не було запропоновано кращої системи, яка б дозволила робітникам, одержуючи заробітну плату в ранньому віці, набути ручних навичок шляхом безперервної практики, і в той же час отримати знання про принципи науки, пов'язані з їх роботою, і пояснення процесів виробництва, в якому вони задіяні.

Вечірнє навчання є однаково цінним хто навчається професійній освіті, і в багатьох частинах Європи існують вечірні ремісничі школи. У Відні та в інших частинах Австрії, є практичні вечірні класи для теслярів, токарів, столярів, металістів та інших деякі з яких субсидуються Інститутом міст і гільдій, нещодавно були засновані в Англії. По всій Європі багато років існують школи ткацтва з практичною роботою за ткацьким верстатом і конструюванням візерунків.

Метою є навчання робітників, студентів після завершення курсу навчання в такій школі, повинні отримати кваліфікацію та диплом. Перевага в тому, що навчаються своїй професії систематично й неквапливо, а виробництво допоміжне навчання. У Парижі є відома Школа «Дідро» для підготовки механіків, слюсарів, ковалів тощо подібні школи були засновані в інших частинах Франції. У Парижі була відкрита меблева школа такої ж категорії, і протягом багатьох років товариство Християнських братів керувало великою школою, в якій викладали в тій школі. Школа «Artane» поблизу Дубліна працює за подібними принципами, але призначена для дітей нижчого

класу. В Австрії, особливо в сільській місцевості, є численні школи для підготовки теслярів, столярів, токарів, столярів, робітників з каменю та мрамору, срібла та інших металів тощо. Школи такого ж класу є в Німеччині, Італії та інших країнах. Проте можна сказати, що профільні школи відповідають меті, для якої вони були створені, лише в деяких випадках; де необхідно створити нову промисловість, особливо в сільській місцевості; де необхідно відродити промисловість, що занепадає; де машини витісняють ручну роботу, і через потребу в звичайних руках бракує кваліфікованих робітників; коли через вплив конкуренції та інших причин торгівля здійснюється в умовах, за яких компетентні робітники не можуть бути належним чином навчені в звичайних майстернях.

Різноманітність шкіл у Європі, де готують підмайстрів, є дуже велика. Є три різні способи підготовки підмайстрів.

1) Вечірні технічні курси в Великобританії та на континенті пропонують підмайстрам отримати знання про інші відділи праці, якими вони займаються, а також про наукові принципи, що лежать в основі їхньої роботи. Ці заняття служать подвійній меті: вдосконаленню працівників і дають можливість виявити тих, хто найкраще підходить для зайняття вищих посад.

2) Для підготовки підмайстрів були створені спеціальні школи. Після закінчення початкової школи відбувається відбір кандидатів. Найбільш відомі з них у Шалоні, Екс, Невері, Анже та Ліллі у Франції. Ці школи призначені для підготовки підмайстрів, майстрів інженерних професій. Це державні установи, в яких практична механічна робота в цехах доповнюється теоретичним навчанням. Перша з цих шкіл була заснована в 1803 році. Навчання триває три роки, і кількість студентів у кожній школі не повинна перевищувати трьохсот. Учні проводять у майстерні від шести до семи годин на день, навчаються як слюсарі, ливарники, ковалі, модельєри. Учні, які закінчують ці школи, відразу стають компетентними виконувати обов'язки майстрів, менеджерів або креслярів. У Комотау, Штайрі, Клагенфурті, Ферлаху та багатьох інших місцях школи були засновані за приблизно подібними принципами. У Німеччині є спеціальні школи для підготовки підмайстрів будівельної справи, які відвідують переважно взимку, а численні школи є в усіх частинах континенту для підготовки ткачів. У Вінтертурі в Швейцарії була заснована школа, основною метою якої є підготовка майстрів. В Італії є численні технічні інститути, метою яких є підготовка молодих людей для проміжних посад на промислових підприємствах. У Лондоні Фінсберійський технічний коледж Інституту Сіті та Гільдій Лондона має денне відділення, головною метою якого є підготовка молоді як майстрів, керівників робіт тощо,

характер навчання значно відрізняється від того, що дають у французьких школах, і спрямований радше на підготовку молоді до навчання, ніж на навчання її ремеслу [1].

3) Для підготовки старших майстрів, полягає в заохоченні відібраних учнів закладів повної середньої освіти продовжувати свою освіту в школах вищого ступеня технічного характеру. Навчання, що дається в цих школах має безпосереднє відношення для майбутньої кар'єри студента, має дисциплінарний характер і складається з предметів початкового навчання: малювання, ліплення, природничі науки, математика. Навчальна програма певною мірою змінюється відповідно до місцевих вимог, технологія основних виробництв у багатьох випадках є частиною навчання. Однією з найстаріших з цих шкіл є École Martinière в Ліоні. Школа була заснована в 1820 році за заповітом генерал-майора Мартіна, який воював проти англійців під керівництвом Тіппоо Сахіба. У цій школі, де навчання є безкоштовним, як і майже в усіх вищих початкових школах Франції, викладають малювання, моделювання, хімію, механіку та фізику, обробку дерева та заліза, а також німецьку та англійську мови. Деяких учнів також навчають геодезії, і загалом це навчання носить дуже практичний характер. Під керівництвом майстрів учні відвідують фабрики, а після повернення складають повні описи відвідин. Хлопці з цієї школи швидко отримують місця в комерційних і промислових підприємствах Ліона, і багатьом з них через деякий час вдається отримати високі посади. Дуже подібна школа, на більш сучасних лініях, була заснована в Реймсі, і вона розміщена в будівлі, спеціально пристосованій для цієї мети. У цій школі навчання спрямоване на основні галузі промисловості району, а саме на ткацтво, фарбування та машинобудування. У Франції є багато інших подібних шкіл, метою яких є дати дітям ремісників і дрібних крамарів вищу практичну освіту, щоб підготувати їх до роботи майстрів, наглядачів і старших клерків у виробничих і торгових фірмах. Велику кількість малозабезпечених дітей отримують стипендії у цих школах. У Німеччині школи, в яких латинська мова не викладається, відомі як Ohnelatein Realschulen, мають майже ті самі цілі, що й вищі початкові школи Франції. Малювання завжди добре викладають, і в школах зазвичай є хороші хімічні лабораторії, а також колекції фізичних приладів і музеї. Вартість цієї вищої освіти не перевищує £3 на рік. У Баварії це два шилінги на місяць. У більшості цих шкіл, а також у головних комерційних школах середньої освіти студент отримує свідоцтво про закінчення школи, що звільняє їх від двох із трьох років обов'язкової військової служби, ця норма в Англії є стимулом для батьків, щоб дозволяли своїм дітям отримувати вищу освіту,

що дуже сильно впливає на збільшення кількості добре освіченої молоді в Німеччині [1].

3. Найкращі спеціальні школи для підготовки майбутніх майстрів, менеджерів, інженерів, фабрикантів і промислових хіміків знаходяться в Німеччині і відомі як технічні ліцеї або політехнічні школи. Школи подібного характеру є в інших країнах, а в Англії умови для вищої технічної освіти за останні кілька років значно покращилися.

У Німеччині політехніка або *technische Hochschule* є закладом університетського типу, освіта в якому має особливе відношення до промислових цілей. Викладання збігається з тим, що дається в університетах. Головна відмінність полягає в організації курсів навчання на кількох факультетах, у прийомі студентів, які мають неklasичну попередню підготовку, а також у відсутності в університеті певних факультетів. Політехнічний інститут є професійною школою на відміну від університету, адже юридичний, медичний і теологічний факультети надають університету такого ж виразного професійного характеру, як інженерний факультет надає політехніці. Також не можна сказати, що наукові дослідження в університетах менш практичні, ніж у політехнічних. Хоча майстерні для навчання використанню інструментів є в дуже небагатьох політехнічних школах, лабораторії для практичного вивчення хімії та фізики, краще обладнані та підпорядковані більш видатним професорам у деяких німецьких університетах, ніж у німецьких політехнічних школах. У той же час інженери всіх видів, архітектори та будівельники, крім великої кількості хіміків-виробників, знаходять у політехніці наукову та технічну підготовку.

У деяких великих містах у Берліні, Відні та Мюнхені університет і політехніка співіснують, а в деяких випадках, коли необхідна дуже спеціальна підготовка, щоб підготувати юнака до його кар'єри, німецький студент, провівши три або чотири роки в політехнічній школі, переходить до іншого закладу, в якій його дослідження є подальшою спеціалізацією з огляду на його майбутню роботу. Взнявши Мюнхенську вищу технічну школу як тип інших подібних закладів, ми бачимо, що вартість навчання та різноманітних спеціальностей становила майже 200 000 фунтів стерлінгів, а річна вартість навчання приблизно 20 000 фунтів стерлінгів. Заклад складається з шести шкіл: загальної; цивільне будівництво; машинобудування; промислова хімія сільськогосподарські. В інших закладах архітектурне, фармацевтичне, гірниче. Програма Мюнхенської школи містить близько 180 різних курсів навчання, розподілених між кількома факультетами. Окремий професор залучається для читання лекцій з певного конкретного предмету, і кількість таких професорів при політехнічній школі дуже велика. На інженер-

ному факультеті є шість або сім окремих курсів лекцій під керівництвом тринадцяти професорів. Найбільшим і нещодавно побудованим з усіх цих закладів є Берлінська політехнічна школа, яка була завершена в 1884 році і коштувала приблизно 450 000 фунтів стерлінгів. У Франції заклади з найвищою технічною освітою, зосереджено в столиці. Існує велика кількість провінційних коледжів, де освіта є дещо більш практичною, але математичні та наукові навчання не досягають такого високого рівня (*École Centrale* у Ліоні, *École des Mineurs* у Сент-Етьєну та Північний інститут у Ліллі тощо). Центральна школа Парижа, в якій навчається більшість французьких інженерів, які не працюють на державній службі, є рідкісним прикладом вищого технічного навчального закладу, що не залежить від державного фінансування.

У Швейцарії федеральна політехніка в Цюріху подібна до політехнічних шкіл Німеччини та Австрії. В Італії є три вищі технічні інститути у Мілані, у Турині, у Неаполі, в яких технічна освіта, як і в німецьких політехнічних школах. Голландія має чудовий заклад у Делфті, який був відкритий у 1864 році [1].

У деяких німецьких школах плата залежить від кількості лекцій і кількості годин практичної роботи, які студент бере на тиждень. У Цюріху вартість студента на хімічному факультеті, включаючи лабораторну практику, не перевищує 12 фунтів на рік, а на інших факультетах не перевищує 4 фунтів на рік. У Делфті студент платить близько £16 на рік за повний курс.

Для того, щоб вони могли забезпечувати університетську освіту якісною технічною підготовкою, необхідно, щоб вони були поставлені на професійну основу за допомогою державного фінансування. З нещодавно створених англійських коледжів найважливішим є Коледж Овенса в Манчестері, який поєднує факультети німецького університету з факультетами політехнічної школи. Йоркширський коледж у Лідсі має спеціальну школу для навчання ткацтву та фарбуванню. Інші дещо подібні заклади знаходяться в Бірмінгемі, Ньюкаслі, Шеффільді, Ноттінгемі, Данді, Кардіффі та в інших місцях. Університет Единбурга має гарну школу хімії, фізики та інженерії, а університет Глазго давно славиться досконалістю своїх фізичних лабораторій. В Університетському коледжі та Королівському коледжі в Лондоні метрополія має дві установи, кожна з яких можна порівняти з університетом і політехнічним інститутом разом. У Кембриджському університеті є механічні майстерні, які поєднуються з кафедрою інженерії. Королівська гірнична школа та звичайні школи науки і мистецтва в Південному Кенсінгтоні є єдиними технічними закладами в Англії, які фінансуються державою. Центральний навчальний заклад у Лондоні має більше спільного з німецькою полі-

технічною школою, ніж будь-який інший заклад у Британії. Ця школа призначена для технічного навчання інженерів, архітекторів, будівельників і промислових хіміків. Він був побудований вартістю 100 000 фунтів стерлінгів і утримується за рахунок щорічного гранту від Інституту Сіті та Гільдії Лондона в розмірі 10 000 фунтів стерлінгів на додаток до плати студентів [1].

**Висновок.** Отже, знання та обладнання передбачені для технічної освіти майстрів у різних частинах Європи. Зараз докладаються зусилля, щоб наблизити Британію до рівня інших країн у наданні тих видів навчання, які найкраще пристосовані до різних класів виробників. Зроблено лише початок, і в Англії студентів технічного факультету можна нарахувати сотнями, тоді як у Німеччині тисячі. Більшість провінційних коледжів справді можна вважати технічними школами з практичною стороною. Завдяки обміну педагогів та керівників ЗВО з технічних навчальних закладів дозволяє удосконалювати навчання та підвищувати компетентність педагогів за межами країни.

#### Список використаної літератури:

1. Магнусом Філіп. Website is the free online Encyclopedia Britannica (9th Edition and 10th Edition). Technical Education. URL: <https://www.1902encyclopedia.com/T/TEC/technical-education.html> (дата звернення:22.01.2023)
2. Стойка О. Я. Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси. Науковий вісник ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип.1 (40). С. 280–283. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15296/1/%D0%92%D0%98%D0%A9%D0%90%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%90%20%D0%A1%D0%A8%D0%90%20%D0%A2%D0%90%20%D0%A3%D0%9A%D0%A0%D0%90%D0%87%D0%9D%D0%98%20%D0%92%D0%86%D0%94%D0%9C%D0%86%D0%9D%D0%9D%D0%86%20%D0%A2%D0%90%20%D0%A1%D0%9F%D0%86%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%86%20%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%98.pdf> (дата звернення:22.01.2023)
3. Лола В. Тенденції становлення та розвитку професійно-технічної освіти в США. 2017. URL: [https://www.researchgate.net/publication/320603572\\_TENDENCIJ\\_STANOVLENNA\\_TA\\_ROZVITKU\\_PROFESIJNIH-TEHNIČNOI\\_OSIVITI\\_V\\_SSA](https://www.researchgate.net/publication/320603572_TENDENCIJ_STANOVLENNA_TA_ROZVITKU_PROFESIJNIH-TEHNIČNOI_OSIVITI_V_SSA) (дата звернення: 22.01.2023)
4. Сисоева С.О., Кристочук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Рівне, Овід. 2012. С. 352. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4390/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf> (дата звернення:22.01.2023)
5. Кузьо І. Розвиток і становлення технічної освіти в Європі. Автоматизація виробничих процесів у машинобудуванні та приладобудуванні. 2017. Вип. 51. С. 3–8. URL: <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/f3f6be0-c6d9-46be-878e-c16b10e536c2/content> (дата звернення:22.01.2023)
6. Кнодель Л. Структура вищої освіти США на сучасному етапі розвитку суспільства. 2011. 1. Освіта регіону політологія психологія комунікації. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/412> (дата звернення:22.01.2023)

#### **Ostapenko A. Development of technical education in the countries of Europe and the United States of America**

*The author's analysis of the article shows certain aspects of the development of technical education in the Western world. The development of technical schools and institutes with state funding, grants and contract training of students shown by author in the article. Accordingly, students who show abilities for scientific and practical work can enter technical schools, learn their profession faster and more thoroughly, acquire general knowledge about their work and demonstrate those special abilities that can qualify them for the position of foreman or manager. The article shows the development of schools in the respective area, where training is directed to the relevant specialty of that region.*

*The development and training of managers depends on the skills and practical training of students, which contributes to the implementation of all training programs and the passing of the practical part of training at the relevant factories of a certain city. They receive special production instructions, but the general training organized by technical schools in such a way as to qualify them for higher positions in industrial enterprises.*

*In addition, the article shows that there is a growing tendency in England to unite technical education with university education. The main reason that colleges have recently been established to provide university education have little financial support is not an obstacle for students to receive technical specialties in such colleges.*

*The historical development of training in technical schools in England, where similar training is implemented from technical schools and universities in France, Italy, Austria, and Switzerland, is highlighted. These institutions have introduced similar techniques and teaching methods in technical education institutions in the UK to modernize technical education to a level similar to that in the above countries.*

*In Germany was characterized, vocational schools where students receive a specialty do not lag behind the development of technical schools and institutes in France. Where they take many practical classes as a*

*basis, and improve their skills in practice. More modernized technical education is concentrated in large cities, which provokes an increase in the number of students in cities. Also, students seek to obtain qualified and professional knowledge that will help them get a job and a suitable living wage.*

**Key words:** *European technical schools; system of technical education; development of professional and technical education; historical prerequisites for the emergence of technical schools; practical training.*



**С. Р. Юрченко**аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
імені Богдана Ступарика  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

## ЗМІСТОВА ЕВОЛЮЦІЯ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті розглядається історичний процес розвитку змістової структури підручників з географії виданих в часовому проміжку від 1991 р. (здобуття Україною незалежності), що послугував початком процесу сучасного підручникотворення для закладів загальної середньої освіти, до 2018 р., що збігається із запровадженням масштабної реформи середньої освіти – Нова українська школа (Закон України № 2145-VIII «Про освіту»). Проведений аналіз джерел, присвячених вивченню тенденцій становлення і формування теорії підручникотворення з географії для ЗЗСО України, феномену шкільного підручника в освітньому процесі. Розглянуто основні історичні етапи розвитку української навчальної географічної літератури та детально охарактеризовані трансформаційні змістові процеси в підручниках географії із виділенням чинників їхнього функціонування. Проведена наукова розвідка уточнює основні показники якості змісту підручників з географії для закладів загальної середньої освіти, прослідковує трансформації їх освітнього потенціалу. Розглядаються найбільш значущі підручники з географії, в яких яскраво висвітлюється предмет дослідження, аналізується їх структура, принципи побудови. Здійснено порівняльний аналіз підручників різних авторів, минулих та сучасних років видання, з виявленням в них основних змістових перетворень. Означені практичні аспекти змістових трансформацій підручників при використанні їх в процесі викладацької діяльності. Розроблені положення в статті, які стосуються побудови підручника з географії виникали упродовж тривалого історичного часового еквіваленту, каталізаторами їхнього зародження слугували освітньо-наукові, суспільні та економічні фактори, представлені дані не втрачають своєї актуальності і по сьогоднішній день, адже це передбачено потребою виховання компетентнісного молодого покоління. На основі проведеного дослідження з'ясовано, що історичний контекст не тільки обґрунтовує актуальність вивчення широкого спектру питань, пов'язаних із створенням навчальної книги з географії для висвітлення проблем методики сучасної шкільної географічної освіти, але і дає можливість ознайомитися із різними напрямками їхнього подолання. Окрему увагу приділено перспективним шляхам удосконалення шкільних підручників з географії в умовах сучасної повномасштабної військової агресії на території України. Крім того, робота презентує рекомендації щодо ефективного та продуктивного укладання підручників з географії нового покоління. Отримані висновки декларують, що незважаючи на новації сьогодення у створенні підручників, представлена у роботі еволюція змістових процесів в навчальних книгах з географії може бути використана сучасною педагогічною наукою і методичною практикою.

**Ключові слова:** навчальна література, підручник з географії, змістові процеси, заклади середньої освіти України, розвиток, знання.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день у становленні, розвитку та функціонуванні сучасних освітніх систем підручник супроводжується подальшою орієнтацією провідного засобу навчання, який зосереджує в собі найважливішу складову навчально-методичного комплексу, адже через зміст, структуру, оформлення він визначає глибину розкриття навчального предмету, обсяг знань, норм і цінностей, які в обов'язковому порядку має одержати кожний здобувач освіти на тому чи іншому етапі навчання. Саме через шкільний підручник здійснюється засвоєння навчального матеріалу не тільки пізнавальної, але й в самостійній та творчій діяльності, при цьому він відіграє конкретну модель навчання та

має нормативно-регуляторну роль у освітньому процесі. Перспективним педагогічним напрямом сьогодення є впровадження підручника не тільки в якості головного стандарту освіти у практичній роботі школи, а й середовища індивідуальних варіантів розвитку педагога, навчання і виховання здобувачів освіти.

Для шкільного підручника географії відводиться важливе місце для окреслення соціальних задач, які спрямовані на інтеграцію природничих та соціально-економічних знань, а значить формує в учнів уявлення про Батьківщину, Землю загалом та різноманітні країни з їх економікою, природничим, соціальним потенціалом [10, с. 226]. Таке широке змістове наповнення надає для цього

значно більше можливостей (дидактичних, методичних, практичних та ін.).

За останні роки в Україні було створено велика кількість різноманітних підручників з географії, така тенденція продиктована потребою шкільної освіти у систематичній модернізації, удосконаленні підготовки учнів до життєдіяльності. Саме тому трансформація змісту освіти має знайти відображення в підручнику як провідному засобі навчання. Він повинен стати основою для організації пізнавальної та творчої діяльності учнів. Оновлення змісту освіти базується на впровадженні особистісно зорієнтованого навчання на засадах компетентісного та діяльнісного підходів. Це зумовлює своєрідну дилему, яку покликані розв'язати автори підручників, шляхом поєднання їхньої інформаційної концепції та компетентісної складової змісту освіти в межах навчального часу. Відтак, дослідження змістових процесів в підручниках з географії виданих в часовий проміжок 1991-2018 рр. є особливо актуальним в освітньо-науковому середовищі сьогодення, що пов'язано з цивілізаційними викликами і необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення наукового підручника, перегляду критеріїв оцінювання його якості.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми теорії та практики створення підручників досліджували українські й зарубіжні вчені, зокрема сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення розглядали науковці В. Г. Бейлінсон, В. П. Безпалько, Н. М. Буринська, Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, І. Я. Лернер, А. Й. Сиротенко, І. П. Товпінець, В. С. Цетлін та ін.; питанням організації і використання підручників (посібників) приділялася наукова увага таких дослідників, як Ю. К. Бабанський, Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Л. Я. Зоріна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, М. М. Скоткін, Н. Ф. Талізін, С. Г. Шаповаленко та ін.); значний внесок у теорію шкільного підручника також зробили вчені-психологи, зокрема А. Д. Копилова, Е. І. Корман, Е. І. Кабанова-Меллер та багато інших.

У системі географічної освіти феномен підручничотворення та трансформації системи шкільної географічної освіти досліджують науковці та методисти: І. В. Душина, С. Г. Кобернік, В. О. Коринська, В. П. Корнеєв, М. П. Откаленко, В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва.

Зокрема, концепцію сучасного підручника з географії розглядають: С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, Т. Г. Назаренко.

**Мета статті.** Головною метою роботи є виявлення основних еволюційних змістових процесів у шкільних підручниках з географії упродовж розвитку української незалежної держави.

**Виклад основного матеріалу.** Цілком зрозуміло, що основною характеристикою шкільного

підручника є його зміст, адже він мусить відповідати реаліям суспільства, навчальним програмам, має бути орієнтований на продукування ключових і предметних компетенцій, формувати та вдосконалювати особистість здобувача середньої освіти, сприяти розвитку його розумових, мовленнєвих та інших здібностей. Саме тому зміст підручників з географії зазнає постійних трансформацій.

Змістове наповнення шкільних підручників було не завжди сталим. Зокрема, перше десятиліття незалежності (1991–2001), протягом якого відбувалося реформування загальної середньої освіти України, можна охарактеризувати як перехідний і кардинальний період. Це своєрідний місток між радянською авторитарною та навіть тоталітарною парадигмою освіти, що відходила в минуле, і демократичною особистісно орієнтованою, котра відкривала нові горизонти її розвитку [1, с. 166].

Варто зазначити, що на початку 90-их років внаслідок перебудовчих процесів у нашій державі, окреслились основоположні організаційні зміни забезпечення ефективної роботи школи та загальної освіти загалом, завдання реформування освітнього простору, а також проголошено курс на розбудову національної за змістом і формою вітчизняної школи, гуманізацію, демократизацію та гуманітаризацію освітнього процесу, вдосконалення змісту освіти та форм організації навчального процесу, інтенсифікацію якості навчання, націленість ЗССО на розвиток індивіда. Саме в 1991 році реформування шкільного курсу географії було пов'язане зокрема зі збільшенням кількості програмних практичних робіт на місцевості, екскурсій. На нашу думку, цьому могло б сприяти два фактори: по-перше, відхід від радянського вектору розвитку та націоналізація освіти; по-друге, неможливість продукування підручників нового типу у швидких темпах. Підтвердженням цього може слугувати той факт, що 19 липня 1991 р., за місяць до заколоту ГКЧП, Міністерство освіти прийняло рішення залишити на 1991/92 н.р. як самостійний предмет географію СРСР, а географію України в старших класах продовжувати викладати паралельно. Однак саме у 1991 році було ведено повноцінний самостійний курс з географії України у 9 класі (а не Української Соціалістичної Радянської Республіки), де зміст підручників доповнювався темами з соціальної та фізичної географії, вивчення природи, господарства та населення своєї країни та окремих областей.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) та Наказу Міністерства освіти та науки України № 306 від 20. 05. 2003 р. було впроваджено концепцію профільного навчання для учнів старших класів. Внаслідок цього, шкільні підручники з географії було репрезенто-

вано та диференційовано в навчальній програмі на академічному, стандартному та профільному рівнях [11, с. 45].

Так, досліджуючи історію становлення й розвитку підручників географії, зокрема В. П. Корнеєв зазначає, що навчальні книги нового покоління допомагають школярам осягати навколишній світ, а також формують його загальну картину. Одним із напрямів дослідження проблеми теорії і практики навчання географії, науковець називає удосконалення підручників шляхом визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості ілюстрацій, запитань і завдань для учнів [6].

Зважаючи на це, та повертаючись до розгляду трансформацій у змісті шкільних підручників крізь призму класової диференціації, зазначимо, що у зв'язку із затвердженням у 2011 р. нового Державного стандарту базової середньої освіти [3] і поступовою інтеграцією новітніх навчальних програм з географії для 6-9 класів основної школи, загальноосвітні навчальні заклади отримують нові підручники. Вони, відповідно до вимог законодавства, повинні пройти конкурсний відбір та комплексну науково-методичну та психолого-педагогічну експертизу.

Неодмінно важливим критерієм подальших трансформаційних процесів у змісті підручників з географії є потреба наближення до вимог Держстандартів у галузі освіти, відсутність чітких вимог до навчальної літератури і процедури її аналізу та дія реформи середньої освіти – Нова українська школа, що зокрема, передбачає перегляд концептуальних підходів у визначенні змісту шкільних підручників, у тому числі з географії.

Крім того, не можливо поза увагою залишити факт нівелювання актуальності ряду тем, що пов'язано з соціокультурними та політично-економічними трансформаціями у світі та в Україні зокрема. Так, у світлі останніх подій на теренах України при вивченні шкільного курсу географії в 6 класі слід окремо винести розгляд антропосфери, як географічного та соціального простору життя і діяльності людини. В 10 класі варто збільшити обсяг навчального часу вивчення країн. Більш широко розглядати питання сепаратизму та військової агресії на політичній карті світу. Також варто провести змістову лінію пов'язану із вивченням питань безпеки і прав людини.

Практично прослідкувати тенденції формування змісту навчальної книги можна на прикладі підручників з географії за 6 клас, авторства О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко та Л. І. Круглик Л. І. [9], який є одним з підручників, що був виданий у період 90-х років (1995 р.), наступним розглянемо підручник за початок 2000-х – це підручник авторства В. М. Бойко та С. В. Міхелі [2], який виданий у 2006 році та підручник складений за оновленою програмою авторства В. Ю. Пестушко

та Г. Ш. Уварової [8] (2014 р.). Проаналізувавши обрані підручники, стає зрозумілим, що вони відрізняються один від одного за структурою, їхні текстові та позатекстові компоненти є істотно різними. Наприклад, підручник 1995 року не містить у собі додаткового тексту, а пояснювальний текст присутній лише у вигляді тлумачення понять за ходом основного тексту. Натомість інші підручники містять і додатковий текст, і повноцінний пояснювальний, який робить підручник більш цікавим для учнів, особливо для учнів 6 класу. Позатекстова компонента особливо не відрізняється, має місце різниця у апараті організації та засвоєння, адже, наприклад, підручник 2006 р. містить у собі пояснення з виконання практичних робіт, підбиття підсумків з тезисною інформацією, яку потрібно запам'ятати. Проте у підручнику 2014 року такого немає, але на початку параграфу є пункти, де вказані, що учні дізнаються на уроці.

Доцільно навести додаткове порівняння змісту підручників з географії для 7-го класу. Підручники 2001 року видання (автори: В. Ю. Пестушко, В. О. Сасихова, Г. Є. Уварова) та 2007 року видання (автори: С. Г. Кобернік, Коваленко Р. Р.) мають деякі відмінності у текстах та змісті параграфів, а також у співвідношенні деяких тем. Вступ у підручнику більш нового видання об'єднав у собі вступ та перший розділ підручнику за 2001 навчальний рік. Проте кількість параграфів, які виділяються на вивчення відповідних тем, у підручнику 2001 р. видання більше, тому можна сказати, що у новому підручнику скорочена кількість інформації, або є вона об'єднана у декілька параграфів. У підручнику 2007 року на вивчення кожного океану виділяється по одному параграфу, натомість у підручнику 2001 року – по декілька параграфів на кожний. Окрім цього, у підручнику старшого видання «Океанія» вивчається разом з Тихим океаном, а у більш нових підручниках, які були наведені у аналізі, даний розділ вивчається разом з Австралією, що є більш логічним, адже це велика сукупність островів, які не можна вивчати цілком і повністю при дослідженні природу океану, це буде більш доречним при вивченні материків [12, с. 163]. А якщо у даному порівнянні згадати ще підручник 1991 року (автори: В. А. Коринський, І. В. Душина, В. А. Щенев) [5], який є найстаршим у даному аналізі, то він істотним чином відрізняється від більш нових підручників, містить у собі ті розділи, які відсутні у нових підручниках. Наприклад, це окремий розділ про вивчення населення та країн світу, а також останній розділ, що представляє собою вивчення географічної оболонки та її особливостей. У більш нових підручниках вивчення відповідних тем відбувається поступово при вивченні кожного з материків (що стосується населення та

країн), а також основна інформація вивчається на початку, при вивченні загальних закономірностей особливості природи Землі, поступово при вивченні кожного материка, а також частково, якщо торкатися тем про екологічні проблеми та вплив людини, в окремому розділі наприкінці підручника (що стосується географічної оболонки). Загалом, наведені вище підручники є доволі різними, деякі з них відрізняються незначним чином, інші ж доволі суттєво, внаслідок чого можна провести паралель з відмінністю у змісті навчальних програм з географії 7 класу, на основі яких було створено дані підручники.

Проаналізувавши тексти підручників з географії для 8 та 9 класів ми зможемо найбільш рельєфно побачити та виокремити ті тенденції розвитку, що проявилися в українському підручникотворенні. Так, підручники створені у 1990-х роках у багатьох аспектах наслідували радянську традицію. Це проявлялося, насамперед, у системі рубрикації матеріалу, використанні застарілої інформації (особливо статистичних даних у курсі економічної географії України), традиційному підході у викладенні матеріалу про структуру господарства України. Навіть наявність одного підручника для двох років навчання виглядає певним запозиченням з традицій радянського підручникотворення. З 2005 року вводиться новий державний стандарт базової і повної середньої освіти. Згідно з новими навчальними програмами кількість годин на викладання курсу географії у 8 та 9 класах зменшується (по 52 години замість 70). У підручниках цього періоду можна спостерігати певні недоліки, що перекочували з попередніх підручників, найпомітніший з них – дублювання матеріалу; матеріал про адміністративно-територіальний поділ, корисні копалини, населення України містився як у курсі 8, так і 9 класу. У 2012 році приймаються нові програми, обумовлені дією концепції 12-річної школи. У 2017 році до цих програм вносяться суттєві корективи – курс географії у 8 класі отримує назву «Україна у світі: природа і населення», курс 9 класу – «Україна і світове господарство». У нових підручниках велику увагу приділено висвітленню останніх змін в Україні та світі, використанню найновішої інформації. Одним з основних моментів, що визначає головну ідею даних підручників є формування у здобувачів середньої освіти патріотичного світогляду, ідеалів демократії та загальнолюдських цінностей. У нових підручниках намагалися ліквідувати недоліки підручників попередніх років, спробували уникнути дублювання матеріалу. У курсі 9 класу відмовилися від вивчення економічних районів, це пов'язано з тим, що перелік економічних районів офіційно ніде не затверджений. Також у курсі 9 класу велику увагу приділено ролі України у глобальних економічних та соціальних процесах; значну увагу приділено

глобальним проблемам людства, особливо проблемам війни і миру та тероризму. У наш непростий час акцент на цій непростій проблематиці виглядає дуже актуальним.

Для виявлення еволюційних процесів у змісті підручників шкільного курсу географії за 10-й клас порівнюємо підручники за 2004 рік (автори: Б. П. Яценко, В. М. Юрковський, О. А. Любицева та ін.) [13] та 2018 рік (автори: Г. Д. Довгань, О. Г. Стадник) [4]. У великій частині перетворення у змісті проаналізованих підручників відбулися внаслідок зміни потреб тогочасних освітніх програм: у підручнику за 2004 р. регіони та країни світу розглядаються в одному розділі, натомість у підручнику 2018 р. на кожний регіон надається окремий розділ. У новому підручнику відсутня диференціація на вивчення особливостей кожного субрегіону відповідного регіону та його країн. Наприклад, усі особливості європейського регіону розглядаються у першій темі розділу, що стосується Європи, а країни – у другій темі, розглядаються, у свою чергу, усі разом без поділу країн за субрегіонами. Також є відмінність у країнах Європи, які розглядаються у підручниках – у більш старому підручнику (за 2004 р.) приділено увагу вивченню невеликих країн, зокрема деяких сусідів України (Словаччина, Угорщина, Румунія, Болгарія та навіть Молдова), а також країни Прибалтики, натомість у новому підручнику розглядаються лише найбільші на найрозвиненіші країни з різних субрегіонів: Німеччина, Великобританія, Італія, Франція, Польща, Росія та Білорусь. Змінена також черга вивчення таких регіонів, як Океанія та Африка. У новому підручнику Африка розглядається як останній регіон, а Океанія разом з Австралією – один з перших. Також відрізняються і останні розділи підручників – у підручнику за 2004 р. розглядаються глобальні екологічні проблеми, а у підручнику за 2018 рік приділено увагу вивченню місця України у міжнародному просторі, тим самим спрацьовує особливість оновленої програми з географії за 2017 рік, де визначається важливість вивчення та порівняння України не тільки у курсах географії 8 та 9 класів, але й при розгляді регіональної географії світу, тим самим визначаючи місце України в ньому. Це краєзнавчий аспект, який є важливим для розвитку патріотичних якостей.

**Висновки і пропозиції.** Отже, проведений нами аналіз змісту обраних підручників з усього шкільного курсу географії включно в хронологічному порядку 1991-2018 рр., надав можливість прослідкувати та охарактеризувати наявні трансформаційні зміни у підручникотворенні з географії у вітчизняних закладах загальної середньої освіти. Можемо стверджувати, що основоположною рисою у формуванні їх змісту є тенденція до

зменшення змістового наповнення підручників з різними темами або їх укрупнення, зменшення кількості навчального матеріалу шляхом об'єднання декількох тем в одну.

На нашу думку, це може бути спричинене тим фактом, що у ході розвитку освіти та особистості, підручник географії відіграє роль не лише транслятора готових знань школяреві. Насамперед, це головний каталізатор формування у здобувачів освіти умінь і навичок самостійного мислення й ухвалення рішень, критичного ставлення до одержаної інформації, навичок самостійного розгляду явищ, творчого і комплексного підходу до вирішення проблем. У процесі навчання географії учні повинні навчитися працювати не тільки з об'єктами природи, а й з об'єктами науки, представленими текстами підручника [10, с. 146]. Крім того, не можливо поза увагою лишити факт нівелювання актуальності ряду тем, що пов'язано з соціокультурними та політично-економічними трансформаціями у світі та в Україні зокрема.

Одним із найважливіших способів вдосконалення сучасного підручника є підвищення рівня його проблем. Проблемна презентація матеріалу в підручнику полягає у виставленні проблеми перед учнями, демонстрації шляхів її вирішення, розкритті логіки мислення. У підручнику продемонстровано наукового мислення, наукового пізнання світу, надається здобувачеві освіти загальний алгоритм дій при вирішенні проблеми [7, с. 198].

Суттєвою проблемою всіх проаналізованих підручників є відносна застарілість статичних даних, що призводить до проблем учнів у систематичному сприйнятті впровадження навчального матеріалу та комплексному підході до навчання. Ще однією проблемною проблемою є відсутність стандартних завдань в підручниках географії для 9, 11 класу для складання ДПА (особливо різних тестових завдань та тренажерів), також доречно приділити більше уваги пов'язуванню змісту підручників з роботою учня на контурній карті. Все це відкриває можливості як для подальших досліджень, так і для вдосконалення методичного апарату підручників.

Нині, в сучасних освітніх закладах, роботі з підручником, приділяється дуже велика увага, хоча за браком спеціальних досліджень та окремих статей вчителям-географам все ще не вистачає потрібної методичної допомоги. Саме тому, ефективне використання підручника подекуди продовжує залишатися проблемним місцем у шкільному навчанні географії.

### Список використаної літератури:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бойко В. М., Міхелі С. В. Загальна географія : підруч. для 6 клас. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Пед. преса. 2006. 272 с.: іл., карт.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1392 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.01.2023).
4. Довгань Г. Д., Стадник О. Г. Географія (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 240 с., іл.
5. Коринський В. А., Душина І. В., Щенев В. А. Географія материків і океанів : підручник для 7 класу середньої школи. Вид. 3-тє, допов. Москва : «Освіта», 1991. 287 с.
6. Корнеєв В. П. Становлення і розвиток підручників географії. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ, 2004, Вип. 4. С. 166-172.
7. Лучнікова О. Аналіз чинних підручників з географії для 9 класу на предмет застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ, 2016, Вип. 16. С. 193–202.
8. Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 256 с.
9. Скуратович О.Я., Коваленко Р. Р., Круглик Л. І. Загальна географія : підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Зодіак-Еко, 1995. 192 с.
10. Топузов О.М., Самойленко В.М., Вішнікіна Л.П. Загальна методика навчання географії: підручник. Київ : Картографія, 2012. 512 с.
11. Федорчак А. М. Історичні аспекти викладання шкільної географії в Україні : випускна кваліфікаційна робота. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2021. 85 с.
12. Юрченко С. Р. Модернізаційні перетворення змістової структури підручників з географії для закладів середньої освіти України (1991-2018). Освіта продовж життя: зарубіжний досвід і національна практика : колективна монографія. Івано-Франківськ : «НАІР», 2022. С. 156-178.
13. Яценко Б.П., Юрківський В.М., Любіцева О.О. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. За ред. Б.П. Яценка. Київ : Прок-Бізнес, 2004. 351 с. : іл., карти.

**Yurchenko S. Contents evolution of geography textbooks for secondary education institutions in the conditions of the independence of Ukraine**

*The article discusses the historical process of the development of the structure of the content of geography textbooks published in the period from 1991 (proclamation of independence of Ukraine), which was the beginning of the process of creating modern textbooks for educational institutions, until 2018, which coincides with the introduction of a large-scale reform of secondary education – New Ukrainian school (Law of Ukraine No. 2145-VIII «On Education»). The analysis of sources devoted to the study of trends in the formation and development of the theory of a textbook on geography for secondary education institutions of Ukraine, the phenomenon of a school textbook in the educational process, has been carried out. The highlighted the main historical stages in the development of Ukrainian educational geographical literature are considered and the transformational processes in geography textbooks are characterized in detail, the factors of their functioning. The conducted scientific exploration specifies the main indicators of the quality of the content of geography textbooks for secondary educational institutions, traces the transformation of their educational potential. The most important textbooks on geography are considered, in which the subject of research is brightly illuminated, their structure and principles of construction are analyzed. A comparative analysis of the textbooks of different authors, past and present years of publication, was carried out, with the identification of the main content transformations in them. Indicated practical aspects of meaningful transformations of textbooks when using them in the process of teaching. The provisions developed in the article regarding the construction of a textbook on geography arose over a long historical time equivalent, educational, scientific, social and economic factors served as catalysts for their birth, the data do not lose their relevance to this day, since the need to educate an raising a competent young generation is assumed. On the basis of the study, it was found that the historical context not only justifies the relevance of studying a wide range of issues related to the creation of a geography textbook to highlight the problems of the methodology of modern school geographical education, but also provides an opportunity to get acquainted with various ways to overcome them. Particular attention is paid to promising areas for improving school textbooks in geography in the conditions of modern full-scale military aggression on the territory of Ukraine. In addition, the article gives recommendations on the effective and productive creation of new generation geography educational institutions. The findings conclusions indicate that, despite modern innovations in the creation of school textbooks, the evolution of content processes in a geography textbooks described in the work can be used in modern pedagogical science and methodical practice.*

**Key words:** educational literature, geography textbooks, contents formation, secondary education institutions of Ukraine, development, knowledge.

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.013.355

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.3>**Є. В. Денисенко**

ORCID ID: 0000-0003-3776-0823

кандидат педагогічних наук,

начальник відділу організації заочного та дистанційного навчання  
Національної академії Національної гвардії України

## ПЕДАГОГІЧНИЙ БАЗИС ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті подано теоретичні аспекти педагогічного базису формування управлінської культури офіцерів в освітньому середовищі. Обґрунтовано доцільність застосування управлінської культури, що органічно пов'язана з основними завданнями, які постають перед майбутніми офіцерами. Сформовано компоненти управлінської культури, які можна використовувати за умов наявності у офіцерів знань, вмінь, вольових якостей та схильностей до організаторської діяльності, завдяки яким концентрується увага на правильності прийняття рішень. Розглянуто функції управлінської культури, які безпосередньо впливають на офіцерів у системі військового управління в освітньому середовищі (гуманістична, регулятивна, семіотична). Представлено структурну схему рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцерів в освітньому середовищі (прогнозно-цільовий, організаційний та соціально-орієнтований рівні), які мають безпосередній зв'язок між собою. Об'єктивна дійсність вимагає від офіцерів, тим паче у даний час, не тільки ефективної взаємодії з суспільством, а й пошук та здобуття нових важелів, методів та принципів підтримувати та розвивати свої знання, вміння та навички для ефективного управління військовими ланками в освітньому середовищі. Глобалізаційні процеси, диференціація суспільства та взаємопов'язані тенденції інтеграції орієнтують сучасну вищу освіту на формування управлінської культури офіцерів, які будуть здатні до свідомого самоменеджменту, правильно керувати своїми фізичними та інтелектуальними резервами.

Достойне виконання офіцерами Збройних Сил України своїх безпосередніх обов'язків передбачає наявність набраного кваліфікованого штату на всіх напрямках та рівнях професійної та управлінської (адміністративно-розпорядчої) діяльності. Україна проживає важкий період, суспільство постійно змінюється, більш поглиблюються інтеграційні процеси між країнами, відбувається розвиток передачі інформації через соціальні мережі (інформаційні простори), зокрема виникає потреба в ефективній роботі офіцерів, яка залежить від особистих та професійних якостей фахівців. Основна задача керівництва Збройних Сил України та Національної гвардії України полягає у необхідності відповідати всім поставленим вимогам до військовослужбовців, згідно зі Статутом Збройних сил України (ЗСУ), ЗУ «Про Національну гвардію України», інструкціям, постановам, які розробляються та впроваджуються у ЗСУ для солдатів, сержантів, а також офіцерів молодшого, старшого та вищого складу.

**Ключові слова:** управлінська культура, педагогічний базис, офіцери, Збройні Сили України, прийняття управлінських рішень, освітнє середовище.

**Постановка проблеми.** Проблематика дослідження полягає у формуванні управлінської культури у системі підготовки військово-професійних кадрів, яка вимагає оперативного рішення у зв'язку з веденням бойових дій на сході України, коли значну увагу держава приділяє та зосереджує на військово-патріотичному вихованні своїх громадян.

Ефективне управління військом є результатом професійної підготовки офіцерів оперативного рівня військової освіти, яке проявляється у високому ступені підготовки в освітньому середовищі. Важливо, щоб при нестандартних обставинах

випускник військового закладу вищої освіти був здатний виконати бойове завдання навіть якщо немає можливості отримати наказ або зв'язатись з вищим керівництвом, вміти приймати самостійно оперативні рішення у межах наданих прав, керуючись якими буде виконане бойове завдання. Водночас можна спостерігати, що методи керівництва військовими підрозділами часто свідчать про недостатній рівень управлінської культури військових спеціалістів. Система підготовки управлінської діяльності офіцерів Збройних Сил України має більш предметний, а не проблемний характер та орієнтується на репродуктивну діяльність.

Ознайомлюючись більше з теоретичною складовою управлінської культури та спостерігаючи на практиці, на жаль, підтверджується наявність значної кількості негативних прикладів адміністративної практики, коли повторюються помилки і прорахунки в управлінських рішеннях, зокрема, іноді прослідковується непрофесіоналізм та неадекватна оцінка існуючих реалій. Водночас той рівень підготовки, який надають заклади вищої освіти офіцерам в адміністративно-управлінській діяльності недостатньо орієнтований на саморозвиток, сучасні суспільні пріоритети та особистісні якості, на озброєння новими більш сучасними методиками та засобами самоменеджменту, які забезпечують спроможність в середині країни мати нестандартне мислення у складних умовах військової інтервенції сусідньої держави. Зокрема, в даному випадку виникає потреба оновити розуміння місії й результатів освітньої діяльності військового закладу вищої освіти (ВЗВО) Національної академії Національної гвардії України (НГУ) щодо розвитку особистості офіцера, який має не тільки знання, професійні цінності, високі моральні та громадянські якості та досвід служби в НГУ, а й поводить себе коректно в професійних ситуаціях, упевнено беручи відповідальність за стан бойової готовності дорученого військового підрозділу й безпеку країни в цілому.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У сучасній теорії та практиці теоретичні основи формування культурологічних характеристик управління достатньо глибоко опрацьовані видатними вченими філософами, соціологами, психологами та педагогами. Загальні методологічні питання формування та розвитку управлінської компетентності фахівців розглянуто такими вітчизняними вченими, як О. М. Борисюк [1], А. А. Грушева [2], Т. В. Гура [3], І. М. Дарманська [4], Т. В. Дніпровська [5] та інші. Аналіз вітчизняної літератури показав відсутність єдиного підходу до визначення поняття «управлінська культура». З огляду на специфіку тематики дослідження, серед наукових доробок слід відзначити роботи А. В. Губи [6], Л. В. Васильченко [7], Ю. С. Кайдановича [8], М. М. Ляпа [9], Л. А. Пашка [10] В. М. Петренко [9], в яких висвітлюються питання організації та методики роботи з особовим складом та методів виховання воїнів, представлена методика роботи командирів щодо зміцнення військової дисципліни та інформаційно-пропагандистського забезпечення. Тим часом ефективність управління військовим потенціалом є важливим чинником формування управлінської культури в освітньому середовищі щодо визначення потенційних можливостей для майбутніх офіцерів.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проаналізувавши досліджуваний феном щодо педагогічного базису

формування управлінської культури в освітньому середовищі можна побачити відсутність єдиного підходу та сформувані ряд протиріч, по-перше між потребою суспільства у кваліфікованому офіцерському підрозділі, що володіє свідомою самоорганізацією, педагогічними, управлінськими вміннями та недостатнім рівнем сформованості управлінської культури військових спеціалістів та прагненням офіцерів до оволодіння управлінською культурою, по-друге недостатнім використанням педагогічних можливостей освітнього процесу на формування управлінської культури офіцерів в закладах вищої освіти.

**Мета статті** полягає у розробці педагогічного базису формування управлінської культури в освітньому середовищі щодо визначення потенційних можливостей для офіцерів.

**Виклад основного матеріалу.** Загальні засади про повноваження військових регулюються Законами України «Про оборону України», який «встановлює засади оборони України, а також повноваження органів державної влади, основні функції та завдання органів військового управління, місцевих державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, обов'язки підприємств, установ, організацій, посадових осіб, права та обов'язки громадян України у сфері оборони» [11], ЗУ «Про Національну гвардію України», який визначає «правові засади організації та порядку діяльності Національної гвардії України, її загальну структуру, функції та повноваження» [12], Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» [13] та інші нормативно-правові акти, які зосереджують свою увагу на наявність у військових командирів культурні компетентності високого рівня сформованості управлінської культури.

Педагогічна сутність та структура терміну «управлінська культура» є комплексним та складним поняттям, відносно якого у науковій літературі запропоновано велику кількість варіантів даного визначення. Виходячи з морфології терміну «управлінська культура» його складовими частинами є поняття «культура» та «управління». Аналіз філософської літератури показав, що термін «культура» доцільно розглядати як «сукупність усіх видів перетворюючої діяльності людини та її результати; сукупність досягнень суспільства у сфері матеріального та духовного розвитку» [14]. Проте поняття «управління» у філософському словнику визначається як «функція високоорганізованих систем, що забезпечує їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети; процес трансформації інформації у дію, тобто процес перетворення її у сигнали, що спрямовують функціонування систем та надає їй цілеспрямованість [15].



На сьогодні в науковій літературі існує багато визначень поняття «управлінська культура», виходячи з яких можна зробити висновок, що усі вони не суперечать один одному, а скоріше доповнюють, підкреслюючи тим самим його складність та багатоаспектність. Найчастіше в загальному значенні поняття «управлінська культура» наголошується увага на його професійно-особистісний характер. Зокрема Л. А. Пашко стверджує, що управлінська культура «комплексна узагальнююча характеристика управлінської діяльності, яка містить в собі якісні риси особистості керівника та особливості його праці. Її елементами виступають: глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, відношення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою і розуміти особливості працюючих поряд людей» [10]. У свою чергу І. І. Бойко зазначає, що «управлінська культура – міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою» [16].

На основі розгляду існуючих тлумачень поняття «управлінська культура» трактуємо його як: особливість, притаманна керівнику для вирішення проблем, зокрема включає сукупність цінностей,

норм, правил, точок зору та ідей, які суттєво впливають на якість його управлінської діяльності. За даною тематикою дослідження сформуємо компоненти управлінської культури, які використовуються за умови наявності у офіцерів знань, вмінь, вольових якостей та схильності до організаторської діяльності, завдяки яким концентрується увага на правильності прийняття рішення, які детально представлені на рисунку 1. Відповідно до представленого рисунка 1, можна зазначити, що компоненти управлінської культури офіцерів синтезують в собі елементи свідомості та практичну діяльність, характеризують рівень розвитку управлінських здібностей офіцерів, їх культуру мислення, які направлені в першу чергу на планові, організаційні, контролюючі та прогнозуючі управлінські рішення для виконання бойових завдань.

Розглянемо функції управлінської культури, які безпосередньо впливають на офіцерів у системі військового управління в освітньому середовищі:

1. Гуманістична: спрямована на набуття офіцером індивідуального управлінського стилю та використання конкретних засобів та методів управління, які не будуть принижувати людської гідності, однак несе творчий характер;

2. Регулятивна: сприяє накопиченню досвіду у офіцерів, який досягається безпосеред-

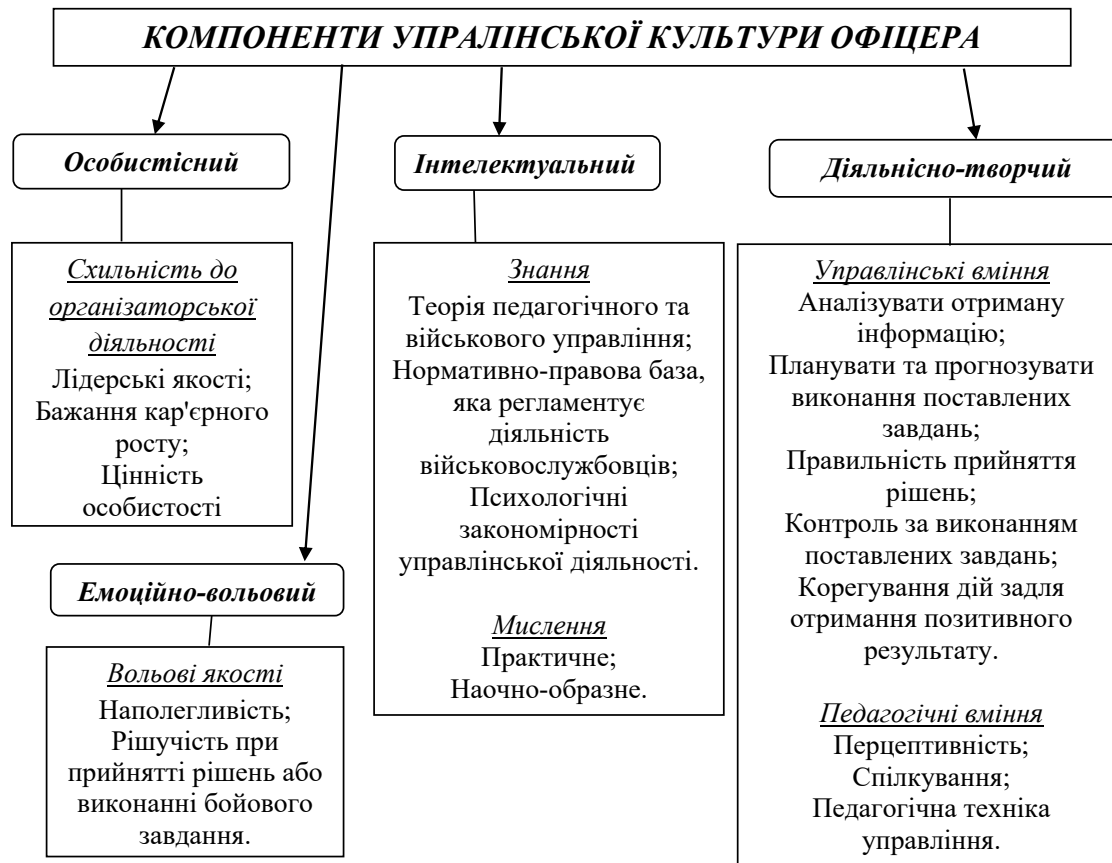


Рис. 1. Компоненти управлінської культури офіцерів при концентрації яких відбувається правильність прийняття управлінських рішень

ньо в управлінні, однак відбувається обмеження у виборі певних видів діяльності, які відповідним чином її регулюють;

3. Семіотичній: відбувається засвоєння військовими знакової системи, а саме: форма одягу, погони, емблеми, місце в строю тощо, яка визначає місце та роль військовослужбовця у системі військового управління.

Зокрема, розглядаючи військовий заклад вищої освіти та цивільний ЗВО можна побачити, що є суттєва різниця в їх організації та підході до студентів (курсантів). Перша різниця проявляється у необхідності поєднувати навчальну та службову діяльність в результаті напруженого графіку, а саме збільшення фізичних та психічних навантажень, формуються вольові якості майбутнього офіцера, які допоможуть йому у професійній управлінській діяльності. По-друге безпосередньо постійним контролем з боку командирів, регламентацією відносин між учасниками військово-педагогічного процесу. Отже, вплив стереотипу підпорядкування офіцерів у період формування управлінської культури за умов військового закладу вищої освіти може призвести до зниження активності та самостійності мислення, відсутності ініціативи, орієнтації на типові рішення виникаючих завдань. Таким чином, педагогічні можливості освітнього середовища офіцера сприяють формуванню управлінської культури.

Вважаємо за доцільним розроблення структурної схеми рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцерів в освітньому середовищі з урахуванням прогностично-цільової та організаційної складової, які систематизують і закріплюють за офіцерами військові професійні знання, вміння та навички. Представимо на рисунку 2 структурну схему рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцерів в освітньому середовищі. Розроблена структурна схема рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцера поділена на три рівні та містить прогностично-цільовий, організаційний та соціально-орієнтований рівні, які мають безпосередній зв'язок між собою.

Перший прогностично-цільовий рівень включає мету, завдання, методи та принципи, які лежать в основі формування управлінської культури офіцера та разом утворюють інваріантну складову розробленої схеми. Важливо зазначити, що вибір мети обумовлений як соціальним замовленням держави та суспільства, так і інтересами офіцерів, спрямованих на розвиток управлінських якостей.

Безпосередньо сформована мета обумовлює такі завдання як: проводити аналіз сформованості управлінської культури офіцерів; розробляти постійні заходи, які допоможуть підтримувати інтерес до управлінської діяльності; постійно

проводити зріз знань для поглибленого вивчення управлінських якостей, вирішення конфліктних ситуацій; сформувати вольові якості офіцера. Відповідно до поставлених завдань було виділено методи (культурологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований) та принципи (діяльність, індивідуальність, гуманізація, цілеспрямованість, співробітництво в управлінні, культуро-відповідальність та делегування повноважень).

Другим рівнем структурної схеми є організаційний, який включає компоненти, які було наведено на рисунку 1 (особистісний, інтелектуальний, діяльнісно-творчий та емоційно-вольовий) та етапи формування управлінської культури офіцера. Кожен етап відрізняється один від одного своєю особливістю. На мотиваційно-діагностичному етапі формування управлінської культури необхідно створювати ситуації морального вибору, мета яких полягає у виявленні основних моральних понять управління, пошуку та утвердженні життєвих позицій. До таких ситуацій можна віднести: визначення моральних понять; ситуації морального самовизначення; ситуації вибору життєвої стратегії. Етап становлення передбачає створення проблемних ситуацій, які можуть виникати у офіцера у повсякденній управлінській діяльності. Зокрема, на етапі удосконалення управлінської культури організовується участь офіцерів у безпосередньому вирішенні особистісно-орієнтованих проблемних управлінських ситуаціях та реалізація управлінських рішень саме у практичній діяльності, тобто при вирішенні даного типу ситуацій проявляються вольові та інтелектуальні якості, які сприяють формуванню військово-професійних вмінь та навичок офіцерів. Наведемо приклад: офіцеру дається індивідуальне управлінське завдання, яке потрібно проаналізувати, сформулювати мету, спрогнозувати результат, розробити план досягнення даної мети, затвердити завдання у командира і організувати виконання. Завдання, які надаються офіцерам, підбираються для кожного індивідуально, згідно до проявленого інтересу на мотиваційно-діагностичному етапі розвитку індивідуальної управлінської культури. Відповідно при розв'язанні управлінського завдання навмисно створюється проблема на виконання якої виділяється обмежений час. Після виконання завдання офіцеру необхідно доповісти командирі про виконання поставленого бойового завдання. Якщо навпаки, коли поставлена мета не була досягнута, офіцеру обов'язково необхідно доповісти командирі та надати рапорт через яку причину поставлене завдання не було виконано. Таким чином, офіцери набувають навичок, які згодом полегшують виконання поставлених завдань від вищих командирів, зокрема придбання бойового досвіду на підставі якого вони будуть проводити виховну роботу з особовим складом, який буде у підпорядкуванні.

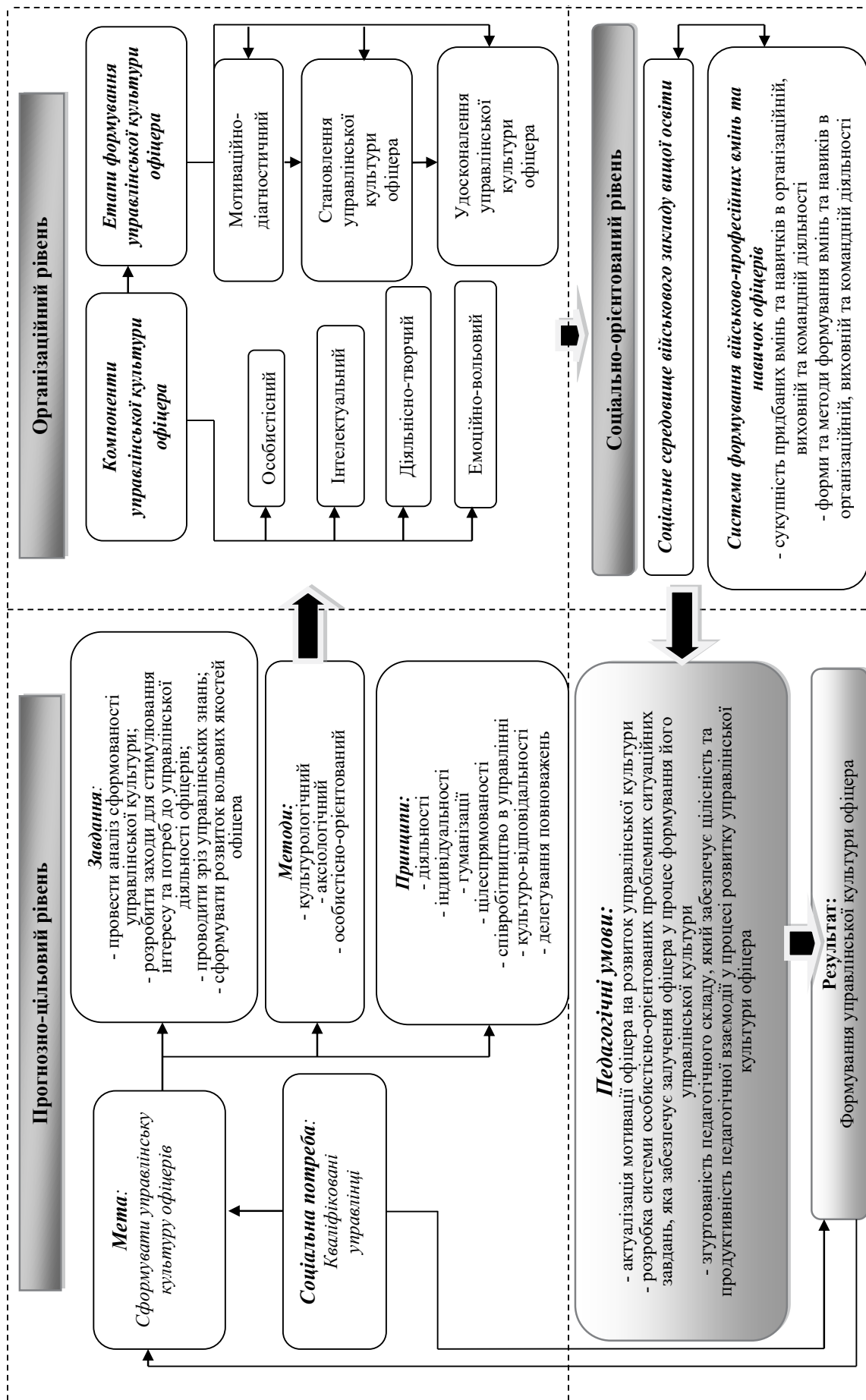


Рис. 2. Структурна схема рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцера

Завершальним є соціально-орієнтований рівень, який включає соціальне середовище військового закладу вищої освіти, що проявляється у груповій взаємодії на основі понять субординації та єдиноначальності, котрий розкриває у більшій мірі процес підготовки до управлінської взаємодії в рамках представленої системи з формування військово-професійних вмінь та навичок, а саме організаційні, виховні та командні.

Комплекс запропонованих педагогічних умов замикає структурну схему рівнів, яка реалізується завдяки представленим рівням. Перша умова – це актуалізації мотивації офіцера на розвиток управлінської культури, тобто передбачає активну участь та особисту зацікавленість у позитивному результаті. Відповідно цього реалізація даної умови спрямована на залучення офіцерів до виконання завдань завдяки мотивації досягнень, навчальної мотивації до дисциплін, а саме управлінського циклу (надання особистісного сенсу управлінським завданням, що виконуються у рамках системи формування військово-професійних навичок, організації зустрічей із випускниками минулих років, ветеранами Збройних Сил України), виховання схильності до порядку та організованості включають огляди зовнішнього вигляду, конкурс на найкращий конспект, особистісна поведінка командирів та викладачів, контроль за дотриманням розпорядку дня військової дисципліни, яка є неодмінною рисою для офіцерів.

Реалізація другої педагогічної умови включає розробку системи особистісно-орієнтованих проблемних ситуаційних завдань, яка забезпечує залучення офіцера у процес його управлінської культури. Особливістю даної умови є спеціальна побудова освітньо-професійної програми, яка інтегрує знання про управління, культуру різних галузей науки, тим самим організовуючи пізнання офіцерами значних особливостей та відносин об'єктів та суб'єктів управління у сучасному середовищі.

Остання третя з представлених умов – це згуртованість педагогічного складу, яка забезпечує цілісність та продуктивність педагогічної взаємодії у процесі розвитку управлінської культури офіцера. Дана умова свідчить, що формування управлінської культури вирішується лише за умови спільної згуртованості діями представників всіх галузей знань, а саме залучення кваліфікованого педагогічного складу та командирів у процес формування управлінської культури офіцера – є важливою умовою цілісності та продуктивності і результатом стимулювання дій та діяльності функціонуючих в ньому суб'єктів.

Представлені педагогічні умови є основним важелем для мотивації офіцерів, тому що мета кваліфікованого викладача та командира полягає в правильності поданого матеріалу і ситуаційних

завдань, які розкривають прихований потенціал кожного офіцера, який у сукупності забезпечить результат – формування управлінської культури офіцера.

Діяльність офіцерів спрямована на реалізацію виділених педагогічних умов у процесі занять, що проводяться у військових закладах вищої освіти, забезпечення психологічної комфортності офіцерів при виконанні бойового завдання, розвиток організаційної культури. Організація взаємодії вимагає постійного коригування розкладу навчальних занять, що полягає в закріпленні навчальних груп за викладачами – учасниками навчання, а також графіка нарядів, що забезпечує їх переважно спільне виконання службових обов'язків, яка пояснює домінування даної умови на етапах становлення та удосконалення управлінської культури.

**Висновки і пропозиції.** Управлінська культура офіцера враховує певні особливості, притаманні керівнику для вирішення проблем, зокрема включає сукупність цінностей, норм, правил, точок зору та ідей, які суттєво впливають на якість управлінської діяльності. Представлені компоненти управлінської культури офіцерів характеризують рівень розвитку управлінських здібностей офіцерів, їх культуру мислення, які направлені на планові, організаційні, контролюючі та прогнозуючі ефективні управлінські рішення для виконання бойових завдань. Саме тому необхідно визначитись в потенціалі кожного офіцера по досягненню і підтримці розвитку їх професійних якостей. Відповідно до розробленої структурної схеми рівнів реалізації педагогічного базису формування управлінської культури офіцерів було обґрунтовано, що запропоновані рівні замикаються на педагогічних умовах, які спрямовані на розвиток управлінського мислення, формування вміння офіцерів приймати ефективні та відповідальні рішення, використовувати інноваційні методи управлінської діяльності. Тому перспективним напрямом дослідження є виявлення закономірностей процесу формування управлінської культури офіцера на наступних стадіях професійного становлення.

#### Список використаної літератури:

1. Борисюк О. М. Характеристика управлінської компетентності майбутніх офіцерів ОВС. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічна. 2015. № 1. С. 141-150.
2. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика. Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2015. 202 с.
3. Гура Т. В. Формування управлінської компетентності випускників електромашинобудів-

- них спеціальностей технічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 20 с.
4. Дарманська І. Сутнісна характеристика поняття «управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу». Педагогічний дискурс. 2015. Вип. 18. С. 74-78.
  5. Дніпровська Т. В. Суб'єктно-діяльнісна технологія формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автотранспорту у ВНЗ. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Вінниця, 2012. Вип. 73, Ч. 2. С. 78-83
  6. Губа А. В. Концептуальні підходи до формування управлінської культури. Педагогіка і психологія. 2008. № 2. С. 100-110.
  7. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 249 с.
  8. Кайданович Ю. С. Формування управлінської культури державного службовця в галузі освіти. Інвестиції: практика та досвід. 2011. № 12. С. 103-106.
  9. Петренко В. М., Ляпа М. М., Леганьков І. В. Організація та методика роботи з особовим складом. Суми, СДУ, 2020. 414 с.
  10. Пашко Л. А. Осучаснення управлінської культури як основа оновлення управлінських відносин. Статистика України. 2004. № 2. С. 27-30.
  11. Закон України «Про оборону України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#Text> (дата звернення: 7.01.2023)
  12. Закон України «Про Національну гвардію України» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text> (дата звернення: 7.01.2023).
  13. Указ президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання» № 286/2019. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2862019-27025> (дата звернення: 7.01.2023).
  14. Бліхар В. С., Козловець М. А., Горохова Л. В., Федоренко В. В., Федоренко В. О. Філософія: словник термінів та персоналій. Київ, КВІЦ, 2020. 274 с.
  15. Філософський енциклопедичний словник. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk\\_Volodymyr/Filosofskyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovnuk.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnuk.pdf). (дата звернення: 7.01.2023).
  16. Бойко. І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. Київ, 2008. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2009\\_5/bojko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf). (дата звернення: 7.01.2023).

#### **Denysenko Y. The pedagogical basis for the managerial culture formation of officers in the educational environment**

*The article presents the theoretical aspects of the pedagogical basis of the managerial culture formation of officers in the educational environment. It is substantiated the expediency of applying managerial culture which is organically connected with the main tasks facing officers. It is formed the managerial culture components which can be used if the officers have knowledge, skills, strong-willed qualities and propensity to the organizational activities which attention is focused on the correct decision-making. It is considered the managerial culture functions that directly influencing officers in the military command and the control system in the educational environment (humanistic, regulatory, semiotic ones). It is presented a structural model of the levels of implementation of the pedagogical basis for the formation of the managerial culture of officers in the educational environment (forecast-target, organizational and socially-oriented levels) which are directly related to each other. Objective reality requires officers, especially at present, not only to effectively interact with society, but also to search for and obtain new levers, methods and principles to maintain and develop their knowledge, skills and abilities for effective management of military units in the educational environment. Globalization processes, differentiation of society and interconnected trends of integration direct orientate the modern higher education to the formation of the managerial culture of officers who will be capable of conscious self-management, properly manage their physical and intellectual reserves.*

*Credibly fulfil by the officers of the Armed Forces of Ukraine of their immediate duties presupposes the presence of recruited qualified staff in all areas and levels of professional and managerial (administrative and regulatory) activities. Ukraine is going through a difficult period, the society is constantly changing, integration processes between countries are deepening, the information transfer through social networks (information spaces) is developing, in particular, there is a need for effective work of officers which depends on the personal and professional qualities of the specialists. The main task of the leadership of the Armed Forces of Ukraine and the National Guard of Ukraine is the need to meet all the requirements set for military personnel in accordance with the charter of the Armed Forces of Ukraine (AFU), instructions, regulations developed and implemented in the APU for soldiers, sergeants, as well as junior, middle and senior staff.*

**Key words:** managerial culture, pedagogical basis, officers, Armed Forces of Ukraine, management decision-making, educational environment.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.4>

**С. М. Івах**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

**І. Л. Паласевич**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

## ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті висвітлено специфіку сприйняття творів художньої літератури старшими дошкільниками (сприймають зміст художнього твору усвідомлено, розуміють його моральний сенс, розрізняють художній образ та дійсність, визначають мовленнєві засоби виразності, емоційно переживають події зображені у творі, правильно оцінюють дії та вчинки героїв твору, порівнюють їх зі своєю поведінкою) та обґрунтовано значення художньої літератури у вихованні культури їхньої поведінки. Наголошено, що саме літературні твори розкривають дошкільникам складність взаємин між людьми, розмаїття людських характерів, особливості тих або інших переживань, описують приклади дотримання норм культури поведінки, котрі діти можуть використовувати як зразки для наслідування у повсякденному житті.*

*Обґрунтовано ефективність застосування під час роботи з твором художньої літератури морально-етичних бесід за його змістом, що визначається формуванням у старших дошкільників: узагальнених уявлень про моральні цінності особистості, засвоєнням категорій суспільної моралі, уявлень про особистісні моральні чесноти; умінь правильно оцінювати свої вчинки та вчинки інших згідно з законами суспільної моралі; усвідомленої необхідності у дотриманні правил культури поведінки у соціумі; мотивації до позитивних моральних вчинків. Доведено доцільність використання під час морально-етичних бесід таких прийомів, як розв'язання моральних завдань, використання розповідей-загадок, елементів драматизації, написання листа літературному герою та ін. Зазначено, що всі ці засоби дають можливість старшим дошкільникам не тільки краще ознайомитися із суспільно-прийнятними нормами поведінки, а й викликають у дітей бажання стати кращими, мотивують до доброзичливої, гуманної соціальної взаємодії, до позитивних безкорисливих вчинків.*

**Ключові слова:** культура поведінки, норми поведінки, художня література, літературний герой, морально-етичні бесіди, діти старшого дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються сьогодні в Україні: перебудова політичних, соціальних та економічних відносин, поступовий перехід до демократизації всіх сфер суспільного життя – зумовлюють радикальні педагогічні інновації змісту й умов виховання особистості.

Багато сучасних освітян, на жаль, розуміють моральне виховання не стільки як систему взаємозв'язаних елементів розвитку особистості, скільки як формування набору конкретних якостей, незалежно від логіки усього педагогічного процесу, від специфіки навчального середовища, яке, власне, і є тлом формування культури поведінки дітей.

Досвід підтверджує: недооцінка так званої зовнішньої культури призвела до того, що наше суспільство гостро відчуває дефіцит вихованості,

невміння людей цінувати, поважати, берегти один одного у повсякденному житті.

Слід зробити підходи до виховання культури поведінки, етикету більш демократичними, позбавити їх надмірної ускладненості, вигадливості, надавши їм більше природності й доцільності. Акумуляючи попередній досвід, нинішнє покоління молоді має навчитися поводитися не тільки раціонально й гарно, а й морально. Сучасна соціально-педагогічна ситуація в нашій країні спонукає освітян до оновлення змісту поняття «культура поведінки», що має ґрунтуватися на новій гуманістичній філософії, котра проголошує людину найвищою цінністю. Таке ставлення до особистості, в тому числі й до культури її поведінки, неможливо забезпечити без опори на багаті духовні традиції українського народу, котрими

така багата історія України, без високої вимогливості до себе та інших.

Тож природно, що сьогодні вітчизняна педагогіка концентрує свої зусилля на перетворенні моральних суспільних ідеалів в особистісні цінності, на формуванні у кожної дитини позитивного «образу –Я», готовності самостійно приймати моральні рішення та відповідно діяти, наслідуючи у своїй поведінці високі моральні ідеали. Іншими словами, освітянам необхідно не лише надати дітям певні знання, а й прищеплювати їм практичні вміння й навички, у т. ч. й у сфері культури поведінки.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема виховання культури поведінки особистості широкодосліджується у психолого-педагогічній літературі. Основними напрямками наукових студій в означеній царині є: розвиток моральних переконань школярів (М. Боришевський, М. Гуриченко); формування культури взаємин дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (А. Гончаренко, В. Киричок, Н. Хіміч, О. Яницька); вплив соціальних емоцій на поведінку дітей зазначеного віку (С. Бакуліна, Ю. Приходько, Т. Шевчук, М. Яновська); виховання культури спілкування дошкільників і молодших школярів (Г. Лаврентьева, С. Хаджирадева); естетичні аспекти культурної поведінки (М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, А. Федь); залучення дітей дошкільного віку до світу загальнолюдських цінностей у категоріях добра та справедливості (Р. Буре, В. Нечаєва, Т. Пономаренко); виховання соціальних емоцій, якостей взаємин (Л. Артемова, Н. Дятлова, І. Княжева, О. Кононко, В. Павленчик); формування готовності до сприймання моральних норм (захоплення, переживання, осмислення, усвідомлення) (Н. Горопаха); прищеплення дошкільникам позитивного емоційного ставлення до моральних норм та правил поведінки (Л. Артемова, В. Білоусова, А. Богущ, М. Заячківська, Л. Островська, Т. Поніманська).

Попри таку широку наукову опрацьованість проблем виховання культури поведінки особистості, питання використання у цьому процесі художньої літератури вивчене недостатньо, що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки. Її метою є обґрунтування ефективності використання художньої літератури як засобу виховання культури поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік є періодом початкового ознайомлення зі світом художньої літератури, її ідеалами й цінностями, часом формування у дитини потреби у спілкуванні із творами мистецтва. Як слушно зауважує А. Богущ, «...літературний твір, пробуджуючи мислительний процес за допомогою слова, тобто відвернення від безпосереднього чуттєвого сприйняття, водночас забезпечує багат-

ство чуттєвого сприйняття, конче необхідного для мислення дитини раннього віку» [1, с. 176]. Дослідниця наголошує на притаманному художньому твору т. зв. «чуттєвому образі», який, на її думку, дає змогу дітям краще розуміти сюжетну лінію й основні ідеї твору.

На єдності чуттєвого та мисленнєвого у сприйнятті художнього твору акцентувала також і Є. Фльорина. Вона довела, що, сприймаючи на слух художній твір, дошкільник не тільки пасивно запам'ятовує його зміст, а й проявляє пізнавальну активність до подій, описаних у ньому, співпереживає його героям тощо [1, с. 174].

Аналізуючи особливості сприймання художніх творів дітьми старшого дошкільного віку, науковці О. Запорожець, Н. Карпінська, О. Кубасова відстежили в останніх наявність т. зв. інтелектуально-оцінного сприйняття, якому притаманне вміння аналізувати, узагальнювати та здійснювати контроль-оцінні дії на основі певного життєвого і читацького досвіду. Відомі психологи Л. Божович, О. Леонтєв, Г. Люблінська констатують виникнення у старших дошкільників нової форми самосвідомості, що уможлиблює адекватне сприйняття подій і явищ, у яких вони не брали безпосередньої участі [1, с. 173].

Взаємозв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників у виразно у дослідженнях Н. Гавриш. Вона зокрема зазначає: «Сила враження при слуханні літературного твору залежить від рівня розвитку естетичного сприйняття, яке розвивається в повній мірі пізніше, а в дошкільному дитинстві закладаються перші передумови для цього сприймання» [3, с. 230].

Велике значення для розуміння змісту художнього твору має зацікавленість дітей ним. Якщо дітей зацікавили сюжет і події, то відповідно і герої твору стають ближчими до них, більш зрозумілими. Тому дошкільники охоче відстежують усі події, аналізують їх, співпереживають героям, і ті почуття є усвідомленими. На основі емоційного сприйняття художніх творів діти вчаться розуміти й осмислювати події та явища навколишньої дійсності.

Зазначимо, що старшим дошкільникам притаманне значно глибше й ширше сприйняття художньої форми літературного твору. Вони вже можуть відрізнити прозові і віршовані жанри за ритмічністю, мелодійністю й іншими характерними ознаками; легко й охоче запам'ятовують вірші, самі римують. Уміння розрізнити художню форму безпосередньо впливає на розвиток емоційної чутливості, їхніх естетичних смаків та уподобань.

Ілюстративним є факт тривалих наукових дискусій між відомими психологами й педагогами стосовно специфіки сприймання дітьми старшого дошкільного віку змісту художніх творів. Зокрема Ж. Піаже наголошував на пасивному характері

означеного процесу. Він писав, що «... дошкільникам властивий егоцентризм, небажання й невміння стати на точку зору інших, вони не можуть зрозуміти мотиви і вчинки героїв» [3, с. 231]. Натомість А. Богуш, О. Запорожець, Н. Карпінська та ін., навпаки, доводять наявність у старших дошкільників активного сприймання художнього твору під час його слухання. Скажімо, діти часто переривають розповідь, намагаються втрутитися в події, які розгортаються у творі, запитують, з'ясовують незрозуміле, прагнуть допомогти героям.

Зазвичай дошкільники, сприймаючи й аналізуючи образи героїв художніх творів, зразу класифікують їх на позитивних та негативних, схвалюють поведінку перших, засуджують учинки других. Тобто у старших дошкільників уже сформована активна особистісна позиція стосовно літературного твору.

Вважаємо, що активне сприймання художнього твору, співпереживання його героям є своєрідним «регулятором» поведінки дитини старшого дошкільного віку. Під час читання творів художньої літератури у дітей старшого дошкільного віку формується вміння об'єктивно оцінювати вчинки й поведінку їх героїв.

Дослідниками Н. Виноградовою, Н. Карпінською, Л. Славіною доведено, що діти старшого дошкільного віку вже можуть сприймати мораль художнього твору. Зокрема, Л. Славіна з'ясувала, що діти переддошкільного й молодшого дошкільного віку вже вміють дати елементарну оцінку моральних якостей і вчинків героїв, хоч вона ще доволі узагальнена й однотипна на кшталт «хороший», «поганий».

Як зазначає Н. Гавриш, формування основ моральності, засвоєння дітьми моральних понять започатковується у дошкільників 4–5-річного віку, які вже можуть оцінити вчинки, взаємини героїв, користуючись такими моральними категоріями, як «добре» – «погано», «хороший» – «поганий». До слова, діти дуже критично ставляться до негативних героїв та їхніх дій [4, с. 13].

Цю думку підтримує і А. Богуш, наголошуючи на правильності оцінки героїв художніх творів дітьми аналізованої вікової категорії. Дослідниця твердить, що діти, як правило, зіставляють поведінку героя твору із власною (у схожій ситуації) чи з поведінкою своїх однолітків. Старші дошкільники вже можуть давати оцінки вчинків товаришів на основі аналогії з героями творів художньої літератури («хитра, як лисичка», «впертий, як осел» тощо). І ці моральні оцінки є усвідомленими.

Завдяки внутрішній активності, емоційному сприйняттю змістових характеристик художнього твору діти дошкільного віку розуміють його мораль. Назовні це вміння проявляється за допомогою жестів, міміки та певних висловлювань і реплік.

Процес сприймання дітьми творів художньої літератури є послідовним, цілісним процесом зі своїм розвитком та динамікою і відбувається поступово, згідно із загальним психічним розвитком дитини.

Ось як Н. Гавриш описує специфіку такого процесу: «Щоб правильно зрозуміти художній твір, дитина має ставитися до нього як до образу, як до зображення реальних подій і явищ. Реальна основа слугує для дитини підґрунтям у перших естетичних оцінках художнього твору» [4, с. 13].

Сприйняття старшими дошкільниками змістових характеристик художніх творів зумовлене і прямо залежне від розвитку у них мисленевих процесів, уяви і фантазії, життєвого досвіду, їхнього ставлення до реального життя. З огляду на це, дошкільників потрібно вчити сприймати словесні образи через засоби художньої виразності, використані у творі.

Науковці увиразнюють тісні взаємозв'язки між розвитком психічних процесів дитини, її знаннями про навколишній світ та художньо-естетичним сприйняттям творів художньої літератури, яке охоплює кілька певних стадій. Зокрема, молодший дошкільник у своєму сприйманні художнього твору може опиратися тільки на свій небагатий життєвий досвід та знайомі літературні твори. У дитини середнього дошкільного віку вже виникають реалістичні тенденції, які уможливають засвоєння своєрідних правил казкової фантастики. Старший дошкільник у зв'язку з певними змінами в його мотиваційній сфері вже може усвідомлювати головну ідею твору, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між мотивами й вчинками головних героїв [1, с. 178].

У цьому контексті педагогам дуже важливо художні твори та методику їх опрацювання з дітьми. Вихідною позицією при цьому вважають вікові особливості, мету й завдання вихователя.

Сучасні вітчизняні науковці А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик визначили певні критерії добору художніх творів для читання дітям старшого дошкільного віку:

«– ідейна спрямованість книги (наприклад, моральна зовнішність героя);

– висока художня майстерність, літературна цінність (критерієм художності вважають єдність змісту твору та його форми);

– доступність літературного твору, відповідність віковим і психологічним особливостям дітей (ураховуються специфіка уваги, пам'яті, мислення, інтересів, їх життєвого досвіду);

– сюжетна цікавість, простота і ясність композиції;

– конкретні педагогічні завдання» [2, с. 192].

Щодо ролі вихователя у сприйнятті дітьми художнього твору, то, на думку А. Богуш, вона полягає не у нав'язуванні вихованцям своєї



думки, а у тактовному спонуканні до розмірковування над його сюжетною лінією, подіями й учинками героїв. Дослідниця наголошує: «Оскільки при слуханні казки дитина все забуває і у глибині свого духовного єства створює чарівне царство, де кожна мрія може здійснюватися, то вихователю слід дуже обережно поводитися поряд з уявним казковим світом, добирати привабливі форми обговорення уявлень і вражень, давати дитині матеріал, який сприяв би розвитку почуття краси в усіх її виявах» [1, с. 179].

Не менш важливими є й методи, які використовує вихователь під час роботи з літературним твором. Фахівці підкреслюють особливу ефективність етичних бесід, упродовж яких діти легко засвоюють основи культури поведінки, вчать правил моральної взаємодії з іншими (дорослими та дітьми), набувають досвіду аналізу своїх учинків, а також умінь оцінювати поведінку інших [5, с. 22].

Наголосимо, що етичні бесіди доцільно проводити зі старшими дошкільниками відразу після ознайомлення їх зі змістом художнього твору. Оскільки діти прагнуть наслідувати дії позитивних героїв літературних творів, вихователям під час обговорення останніх необхідно спонукати дошкільнят до аналізу й оцінювання дій персонажів, з'ясування мотивів їхніх учинків. Саме обговоривши і зрозумівши сутність моральних чи аморальних дій героїв літературного твору, діти засвоюють прийняті в соціумі правила поведінки, норми ввічливого спілкування. Тому метою етичної бесіди вихователя з дітьми зразу після прочитання художнього твору є допомога дошкільникам у виявленні позитивних зразків моральності, формування потреби наслідувати їх у своїй життєдіяльності, визначення рис характеру, які треба засуджувати й усувати, аби не допустити їх розвитку у власній поведінці, ставленні до явищ, подій та інших людей. Ефективності етичних бесід за змістом художніх творів сприяє використання таких прийомів, як розв'язання моральних завдань, застосування розповідей-загадок, елементів драматизації, написання листа літературному герою тощо. Такі бесіди дають можливість вихователю пригадати разом з дітьми зміст твору, його сюжетну лінію, події, вчинки героїв, пояснити вихованцям правила моральної поведінки у соціумі, стимулювати бажання дотримуватися норм культури у своєму щоденному житті.

Важливо розуміти, що етична бесіда має узагальнюючий характер і базується на попередніх знаннях та уявленнях дітей. Ефективність її проведення залежить від попередньої підготовчої роботи вихователя. Ще один важливий момент, на якому слід наголосити, – це системність проведення бесід, присвячених певній тематиці. Потрібно розуміти, що їх ситуативне використання не дасть очікуваного результату.

**Висновки.** Вважаємо, що твори художньої літератури є вагомим засобом виховання культури поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Саме з них дитина дізнається про закономірності функціонування навколишнього світу, про основи побудови взаємин з іншими (дорослими й однолітками), про правила і прийняті в суспільстві поведінкові норми тощо. Художнє слово постає своєрідним інструментом для ілюстрування явищ, подій, стосунків, для формування у дітей дошкільного віку відповідних уявлень про культуру поведінки та умінь сприймати, аналізувати, розуміти та оцінювати себе та інших людей.

У статті наголошено на тому, що дітям старшого дошкільного віку властиве свідоме сприймання змісту твору художньої літератури, а це включає розуміння його морального смислу, вміння розрізнати художній образ та явища дійсності, здатність до розуміння мовленнєві засобів виразності, художнього зображення дійсності. Літературні твори впливають не тільки на свідомість дитини старшого дошкільного віку, а й на її відчуття та вчинки, ознайомлюють із суспільноприйнятими моральними нормами, викликають бажання дитини стати кращою, мотивують до доброзичливої, гуманної поведінки в соціумі, до позитивних безкорисливих учинків.

Із метою формування у старших дошкільників гуманних почуттів і етичних уявлень, які діти мають реалізувати в житті та діяльності, вихователі і мають викорисовувати твори художньої літератури. При цьому важливо правильно підібрати їх, а також методику роботи з ними. Прищеплення старшим дошкільникам моральних цінностей на основі художньої літератури, перетворення високих моральних норм в особистісні переконання і принципи відбувається поступово. Художні твори сприяють виникненню у дітей емоційного ставлення до вчинків персонажів, а потім і реальних людей, котрі оточують дітей, та до власних дій. Отже на основі творів художньої літератури у дітей формуються етичні мотиви дотримання норм культури поведінки, якими вони надалі керуватимуться у своїх учинках. У цьому контексті вихователям доцільно практикувати проведення етичних бесід за змістом художніх творів, розв'язання моральних завдань, використання розповідей-загадок, елементів драматизації та ін.

#### **Список використаної літератури:**

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ : Слово, 2010. 304 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий дім "Слово", 2006. 304 с.

3. Гавриш Н.В. Використання художньої літератури в мовленнєвій роботі з дошкільниками. *Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського*: зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного інституту. Полтава : ПДПІ, 1998. С. 229 – 233.
  4. Гавриш Н. В. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології. *Дошкільне виховання*. 2011. № 2. С. 12–14.
  5. Желан А. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 45 (106). С. 20–24.
- 

**Ivakh S., Palasevych I. The use of works of fiction in the education of the culture of behavior in children of older preschool age**

*The article highlights the specifics of the perception of works of fiction by older preschoolers (perceive the content of a work of art consciously, understand its moral meaning, distinguish between an artistic image and reality, determine the means of expression, emotionally experience the events depicted in the work, correctly evaluate the actions and deeds of the heroes of the work, compare them with their behavior) and the importance of fiction in the education of the culture of their behavior is substantiated. It is emphasized that it is literary works that reveal to preschoolers the complexity of relationships between people, the diversity of human characters, the peculiarities of certain experiences, describe examples of compliance with cultural norms of behavior, which children can use as role models in everyday life.*

*The effectiveness of the use of moral and ethical discussions while working with a work of fiction is substantiated according to its content, which is determined by the formation of older preschoolers: generalized ideas about the moral values – of the individual, assimilation of the categories of social morality, ideas about personal moral virtues; the ability to correctly evaluate one's actions and the actions of others in accordance with the laws of social morality; the perceived need to observe the rules of the culture of behavior in society; motivation for positive moral actions. The expediency of using during moral and ethical conversations such methods as solving moral tasks, using stories-mysteries, elements of dramatization, writing a letter to a literary hero, etc. has been proven. It is noted that all these tools give older preschoolers the opportunity not only to better familiarize themselves with socially acceptable norms of behavior, but also cause children to want to become better, motivate them to benevolent, humane social interaction, to positive selfless actions.*

**Key words:** *culture of behavior, norms of behavior, fiction, literary hero, moral and ethical conversations, children of older preschool age.*

УДК 37 372.878; 37.013.32  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.5>

**Т. І. Койчева**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

**Фань Пейсі**

аспірант кафедри педагогіки  
Державного закладу «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## ПРОГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РАКУРСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*Нові суспільні реалії пов'язані із постійно зростаючими вимогами щодо здатності майбутніх педагогів, зокрема й учителів музичного мистецтва, вимагають не тільки бути конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, відповідати нормативним професійним вимогам, а й бути здатними до прогнозування результатів музично-педагогічної діяльності, подій, учинків її суб'єктів при тому чи тому збігу обставин. Це зумовлює актуальність порушеної у статті проблеми. На основі аналізу сучасного наукового дискурсу, у статті було розкрито сутність феноменів «діяльність», «педагогічна діяльність», їх основних компонентів (цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, зразки (еталони, нормативи), умови, засоби, результати, корекція) і властивостей (системність, цілеспрямованість, гнучкість і динамічність, продуктивність, процесуальність, універсальність, соціальність, усвідомленість, відкритість, суб'єктність тощо).*

*Схарактеризовано інваріант функційного складу педагогічної діяльності (освітня, виховна, розвивальна, комунікативна, діагностувальна, методологічна, аналітична, методична, організаційна, управлінська, дослідницька, рефлексивна, прогностична, конструктивна функції).*

*У статті розкрито сутність понять «прогноз», «прогностична діяльність», «прогностичні вміння» у ракурсі музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Означено основні взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи й дидактичні умови педагогічного прогнозування. Авторами виокремлено основні загальнодидактичні та специфічні принципи, реалізація яких забезпечує продуктивність прогностичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва (науковості, комплексності, практичної спрямованості, нерозривної єдності будови зовнішньої й внутрішньої діяльності, варіабельності, цілеспрямованості, адекватності, цілісності, холізму, ефективності, адаптивності, ресурсної достатності, системності, неперервності).*

**Ключові слова:** діяльність, прогноз, прогностична діяльність, прогностичні вміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна підготовка, етапи, принципи.

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення пов'язані з перманентними різновекторними суспільними змінами в політиці, економіці, культурі, науці, освіті, новими умовами і постійно зростаючими вимогами щодо здатності майбутніх фахівців відповідати новочасним викликам. Це повною мірою відповідає суспільній ситуації і України, і Китаю та потребує вдосконалення професійної підготовки всіх фахівців, а особливо вчителів, зокрема й музичного мистецтва, безпосередньо відповідальних за долю майбутніх поколінь як найціннішого суспільного ресурсу, залучення їх до соціокультурного досвіду людства. Теперішні обставини на ринку праці вимагають не тільки різнобічно розвиненого, поінформованого, гуманістично налаштованого, творчого, мобільного, методично озброєного вчителя, а й такого, який здатний передбачати зміни в соціумі в цілому й освітньому просторі зокрема, здійсню-

вати випереджаючий вплив на педагогічну ситуацію, вибудовуючи свою професійну діяльність на основі науково обґрунтованих прогнозів. Про це наголошено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» й інших державних нормативних документах. Отже прогностична діяльність є важливим складником професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя, а її дослідження в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною проблемою сучасного наукового дискурсу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів розкрито в наукових пра-

цях В. Галузинського, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, М. Євтуха, Н. Кічук, В. Кременя, З. Курлянд, В. Лугового, Ф. Парсонса, О. Савченко, С. Сисоевої, Р. Хмельюк, Дж. Холланда та ін. Місце і значення вчителя як провідника у світ культурних світових надбань, у тому числі з музичного мистецтва, помічника і партнера в їх осягненні та привласненні прийдешніми поколіннями обґрунтовано в низці досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (Е. Абдулін, Н. Бібік, В. Орлов, О. Олексюк, А. Козир, А. Линенко, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Цюлюпа, Шан Лі, О. Щолокова та ін.).

Діяльнісний вимір професійно-педагогічної підготовки актуалізовано в наукових дослідженнях Г. Атанова, С. Гончаренка, Ю. Громико, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Л. Ільязової, В. Лекторського, О. Мороза, М. Розова, Г. Суходольського, В. Шарко та інших учених. Прогностичний складник педагогічної діяльності майбутніх педагогів висвітлено в працях В. Бондаря, Б. Гершунського, Т. Димової, А. Карманчикова, М. Коляди, В. Лисичкіна, А. Матушак, М. Миньківської, О. Мушка, Д. Пузікова, Ю. Севастюк, М. Скаткіна, А. Цимбалару, Т. Шеховцової та ін., зокрема й учителів музичного мистецтва (М. Демидова, М. Козлов, Чжан Сіньюань та ін.). Водночас прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і дотепер досліджена недостатньо і залишається предметом наукової дискусії.

**Мета статті** – розкрити сутність понять «діяльність», «прогноз», «прогностична діяльність», довести значення прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та з'ясувати принципи, що забезпечують її ефективне здійснення.

**Виклад основного матеріалу.** Виконання продуктивної та якісної самостійної музично-педагогічної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва характеризується необхідністю здійснювати оптимістичне перспективне бачення та розуміння нових соціальних явищ, вчить за допомогою наукового прогностичного підходу знаходити оптимальний спосіб діяльності щодо реалізації змісту музичного розвитку дітей та юнацтва, передання прийдешнім поколінням накопиченого практичного досвіду прийняття інтонаційно-образного змісту творів музичного мистецтва, прогнозування шляхів удосконалення музичної освіти учнів, допомагає оволодіти засобами керівництва власною самоосвітою, передбачаючи їх ефективність.

Реалізуючи поставлені в роботі цілі, розпочнемо аналіз терміносполучення «прогностична діяльність» визначенням сутності поняття «діяльність». Його філософське розуміння пов'язано із такими характеристиками, як «спосіб людського буття»,

«засіб існування і перетворення світу», «специфічна форма активності людини» [13, с. 163-164]. Саме останнє трактування стало центральним у класичній психології (Л. Виготський, П. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), де діяльність тлумачиться як свідомо форма людської активності, змістом якої є як самозміни її суб'єкта, так і доцільне перетворення довкілля. С. Гончаренко серед основних компонентів діяльності визначає такі: «суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано дію; засіб реалізації мети і результат», наголошуючи, що її універсальним засобом виступає «сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія», предметом – природа й суспільство, а загальним наслідком – «олюднена природа» [3, с. 98].

Педагогічна діяльність є особливим видом активності, пов'язаним із виконанням специфічних для професії педагога функцій і вирішенням відповідних їм типових та оригінальних завдань. Аналіз філософських і психолого-педагогічних джерел дозволив В. Семиченку, і ми солідарні з дослідницею, представити таку структурну матрицю педагогічної діяльності, яка фактично презентує модель її розгортання: «цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, зразки (еталони, нормативи), умови, засоби, результати, корекція» [11, с. 294–295].

Характерними для педагогічної діяльності є такі властивості, як: системність (зумовлена складною структурою і взаємозумовленістю та складними взаємозв'язками її складників); цілеспрямованість (наявність заздалегідь запланованого результату); гнучкість і динамічність (як здатність до змін відповідно до нових запитів та умов); продуктивність (виявляється у зовнішніх і внутрішніх змінах предметного та соціального довкілля і самозмінах); процесуальність (наявність системи взаємопов'язаних дій); універсальність (за умови урахування педагогічних законів і закономірностей, забезпечення проєкції концептуальних положень теорії діяльності на педагогічну сферу); соціальність (за історичною природою, метою і процесом реалізації); усвідомленість (забезпечує включення цілевизначальної, мотиваційно-регульовальної, інформаційної, організаційно-вольової, орієнтаційно-контролювальної функцій свідомості); відкритість (виражається у взаємовпливах суспільства, загальнолюдської активності та діяльності педагогів, починаючи із постановки її мети, завдань і до процесуальних аспектів); суб'єктність (учасники освітнього процесу виступають як активні та самостійні творці власної життєвої стратегії) тощо.

Функційний склад педагогічної діяльності й досі не є сталим, водночас має певний інваріант, з яким погоджується більшість науковців. До такого інваріанту входять: освітня, виховна, розвивальна, комунікативна, діагностувальна, методологічна,

аналітична, методична, організаційна, управлінська, дослідницька, рефлексивна, прогностична та конструктивна функції, що і задають спектр видів педагогічної діяльності [1].

Зосередимо свою дослідницьку увагу саме на прогностичній діяльності, розуміння сутності якої уможливорює розкриття змісту феномену «прогноз», який наразі виступає предметом наукового зацікавлення представників філософської, економічної, соціологічної, психологічної, педагогічної та низки інших наук. Прогноз (від лат. «prognosis» – передбачення) будемо розуміти як «науково обґрунтоване передбачення», змістом якого є «судження про можливі стани об'єкта в майбутньому та про альтернативні шляхи і терміни їх досягнення», водночас процесом розроблення прогнозів, «ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта в найближчому і віддаленому майбутньому» на основі аналізу тенденцій становлення його об'єкта виступає прогнозування [5, с. 716; 7, с. 97]. За сферами застосування розрізняються природознавчі, науково-технічні, суспільствознавчі (соціальні) та природознавчі прогнози.

Педагогічне прогнозування розглядається як один із видів соціального прогнозування, синонімізується у сучасному науковому дискурсі з поняттям «прогностична діяльність педагога» і трактується як: «діяльність з розроблення прогнозів в освіті»; «спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності» [2, с. 198]; «соціально-педагогічний феномен, що характеризує взаємозв'язок загальної культури майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, творчого потенціалу і професійної спрямованості» [10, с. 5]; «випереджальне виявлення потреби суспільства у спеціалістах, створення та реалізація системи їхнього навчання, результатом якої мають стати компетентні, затребувані суспільством професіонали» [6, с. 57]. Нам імпує здійснена Чжан Сіньюань екстраполяція наукових умовиводів Б. Гершунського у площину специфіки професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, що дозволила дослідниці трактувати педагогічне прогнозування як «спеціально організований, цілеспрямований процес скерований на: вибір методики дослідження й виявлення можливих тенденцій у розвитку суб'єктів художньо-педагогічної взаємодії; здійснення попереднього інформування про перспективи їх розвитку; опрацювання та прийняття педагогічних рішень як щодо постановки цілі навчання, так і способів її реалізації» [14, с. 3].

У дисертаційному дослідженні М. Севастюк запропоновані основні взаємопов'язані та взає-

мозумовлені етапи педагогічного прогнозування: «1) педагогічне діагностування як необхідна передумова прогнозування; 2) власне педагогічне прогнозування як отримання випереджувальної інформації про педагогічні об'єкти, що здійснюється на основі інтуїтивного та усвідомленого передбачення; 3) перспективне планування як наслідок прогнозування» [10, с. 8].

Схожий, але більш деталізований варіант етапного алгоритму прогнозування як важливого компонента прогностичної діяльності педагога пропонує В. Демидова, а саме: цілепокладання, що припускає визначення цілей складання прогнозів; розроблення варіантів реалізації пропонованих модельованих змін і перевірка наявних ресурсів для отримання очікуваних позитивних результатів; розроблення алгоритму майбутньої педагогічної діяльності; реалізація розробленої на основі прогнозу програми дій; оцінювання результатів діяльності; з'ясування точності та об'єктивності прогнозу [4].

М. Мінківська визначає дидактичні умови забезпечення вдосконалення прогностичної діяльності вчителя, які, на нашу думку є універсальними щодо сучасних учителів усіх спеціальностей, а саме: «формуванням ціннісного ставлення до прогностичної діяльності та її результатів; залучення до творчої дослідницької діяльності; розвиток загальних і спеціальних прогностичних умінь» [8, с. 119]. Учена розуміє прогностичні вміння як «здатність учителя здійснювати дії, спрямовані на дослідження можливих тенденцій, перетворень та перспектив розвитку суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності» [там само].

Цінною для нашого дослідження є запропонована в дисертаційному дослідженні Чжан Сіньюань класифікація прогностичних умінь учителя музичного мистецтва, що характеризуються дослідницею як «система поліфункційних, цілеспрямованих розумових та практичних дій, націлених на отримання випереджальної художньо-педагогічної та методично-виконавської інформації в процесі інструментальної та вербальної інтерпретації музичних творів» [14, с. 89]. Виділено такі групи зазначених умінь:

- «проблемно-змістові (забезпечують конкретизацію цілей навчання і проектування їх поетапної реалізації);
- аналітично-когнітивні (розкривають здатність складати гіпотези, а також короткострокові та довгострокові прогнози);
- операційно-методичні (забезпечують вибір якісного та різноманітного інструментарію для оптимального складання прогнозів і досягнення запланованих передбачуваних результатів);
- верифікаційно-регулятивні (спрямовані на узгодження й оцінку якості прогнозу в період його розроблення і реалізації» [там само].

Аналіз наукових джерел [2; 7; 9; 11; 12; 14 та ін.] дозволяє виокремити основні принципи (як загальнодидактичні, так і специфічні), реалізація яких забезпечує продуктивність прогностичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва:

– принцип науковості, що передбачає наукову обґрунтованість здійснених передбачень та прийнятих на їх основі рішень і педагогічних дій;

– принцип комплексності, що зумовлює при виробленні прогнозів облік усіх зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на ефективність музично-педагогічної діяльності;

– практичної спрямованості, що реалізується через усвідомлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між теоретичним знанням і практичною дією;

– принцип варіабельності, що передбачає множинність форм прогнозування та шляхів реалізації художньо-естетичного впливу відповідно до особливостей ситуації, яку необхідно вирішити;

– принцип нерозривної єдності будови зовнішньої й внутрішньої (внутрішній план) діяльності людини;

– принцип цілеспрямованості, що передбачає виявлення мети функціонування досліджуваного художньо-педагогічного явища, процесу, розвиток якого прогнозується через реалізацію намічених дій, програм, проєктів;

– принцип цілісності, що спрямовує на єдність цілей складання прогнозу та стратегічних і тактичних завдань прогнозування;

– принцип адекватності як відповідності засобів, форм і методів діяльності актуальному стану її суб'єктів;

– принцип холізму як спрямованість на «обміркування досліджуваного об'єкта навчання або художньо-музичного явища від цілого до його частин» [14, с. 139];

– принцип ефективності, що передбачає позитивні результати художньо-естетичного впливу для всіх суб'єктів діяльності;

– принцип адаптивності, коли бажаний (прогнозований) стан педагогічної системи (явища, процесу) визначається на основі накопиченого досвіду, а прийняті рішення можна пристосувати до тих, що виникали через непередбачені умови;

– принцип ресурсної достатності передбачає достатнє забезпечення процесу складання прогнозу (організаційне, фінансове, інформаційне, соціально-психологічне, кадрове тощо);

– принцип системності як усвідомлення взаємозалежності елементів об'єкта (суб'єкта) прогнозування і його прогнозного фону, що безпосередньо залежить від аспекту прогнозування;

– принцип неперервності засвідчує необхідність коригування прогнозів відповідно до надходження додаткових даних про його об'єкт.

Запропонована система принципів є відкритою і має доповнюватися відповідно до нових теоретичних і практичних результатів дослідження процесу формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до прогностичної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Отже, прогностична діяльність є важливим складником музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки дозволяє на основі педагогічного та музично-виконавського прогнозу здійснювати моделювання потрібних позитивних змін, здійснювати своєчасну корекцію процесу мистецької освіти на всіх її етапах, урахувати і порівнювати минуле і сьогодення, будувати майбутнє на основі оцінки наявних ресурсних можливостей і конкретних умов.

Різномасштабність порушеної у статті проблеми розкриває перспективи для подальшого дослідження механізмів впливу на формування прогностичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 85–94.
2. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. 768 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. С. 98.
4. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2001. 202 с.
5. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. Ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Коляда М. Г., Бугаева Т. И. Педагогическое прогнозирование: теоретико-методологический аспект. Донецк: Ноулидж, 2014. 268 с.
7. Матвієнко В. Я. Прогностика. Київ: Українські пропілеї, 2000. 484 с.
8. Миньківська М. В. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 1 (26). С. 118–124.
9. Педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти : практичний посібник. За наук. ред. Д. О. Пузікова. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.
10. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмій у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «Початкове навчання»): автореф. дис. канд. пед. наук. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 17 с.

11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
12. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32–37.
13. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
14. Чжан Сіньюань. Формування прогностичних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Дис. докт. філософ. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2021. 296 с.

**Koycheva T., Fan Peisi. Prognostic activity from the perspective of professional training of future teachers of music**

*New social realities are associated with ever-increasing requirements for the ability of future teachers, including music teachers, to be able not only to be competitive on the international labor market, to meet normative professional requirements, but also to be able to predict the results of music-pedagogical activities, events, actions of its subjects under this or that coincidence of circumstances. This determines the relevance of the problem raised in the article. Based on the analysis of modern scientific discourse, the article revealed the essence of the phenomena «activity», «pedagogical activity», their main components (goals, motives, objects, subjects, samples (standards, standards), conditions, means, results, correction) and properties (systematicity, purposefulness, flexibility and dynamism, productivity, procedurality, universality, sociality, awareness, openness, subjectivity, etc.).*

*The invariant of the functional composition of pedagogical activity (educational, educational, developmental, communicative, diagnostic, methodological, analytical, methodical, organizational, managerial, research, reflective, prognostic, constructive functions) is characterized.*

*The article reveals the essence of the concepts of «forecast», «prognostic activity», «prognostic skills» from the perspective of music-pedagogical training of the future music teacher. The main interrelated and interdependent stages and didactic conditions of pedagogical forecasting are defined. The authors single out the main general didactic and specific principles, the implementation of which ensures the productivity of the predictive activity of a modern music teacher (scientific, comprehensive, practical orientation, inseparable unity of the structure of external and internal activity, variability, purposefulness, adequacy, integrity, holism, efficiency, adaptability, resource sufficiency, systematicity, continuity).*

**Key words:** *activity, forecast, prognostic activity, prognostic skills, future teachers of musical art, professional training, stages, principles.*

UDC 378:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.6>

**O. A. Stukalo**

Senior Teacher at the Department of Philology  
Dnipro State University of Agriculture and Economics

## THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PREPARATION OF AGRICULTURAL UNIVERSITIES STUDENTS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

*The article examines the role of a foreign language in preparing students of agricultural higher education institutions for professional communication. The study of foreign languages in non-linguistic specialties has a communication-oriented and professional-oriented character and is aimed at mastering speech competence in a foreign language for communication in social and everyday spheres of human activity, while appropriate attention is paid to learning the language of the specialty, in other words, for special professional purposes. The practical goal of learning a foreign language is the formation of students' linguistic, communicative and country studies competence. One of the components of the practical goal of learning a foreign language is communicative competence, that is, the ability to perceive and reproduce foreign speech in accordance with the conditions of speech communication.*

*The professional orientation of studying foreign languages poses a number of tasks for the development of professional skills in students: mastering professional vocabulary, mastering the communicative skills of professional communication, formulating one's own point of view on professional topics, etc. The main and priority task of studying foreign languages for students of non-linguistic specialties is the development of communicative abilities, i.e. increasing the level of communicative competence for the purpose of communication between specialists of different countries and different fields of knowledge.*

*The professional competence of the future specialist is considered as a qualitative characteristic of the specialist's personality, which includes a system of scientific and theoretical knowledge, including special knowledge in the field of the relevant specialty, professional abilities and skills, experience, the presence of a persistent need to acquire competence, interest in the professional competence of one's profile. It was found that one of the important tasks of learning a foreign language by students of non-linguistic specialties is the formation of skills and abilities to freely express thoughts and feelings in all types of speech activity: listening, reading, speaking, writing and in various spheres of communication: personal, public, educational, mastering the culture of speech, that is, to form the communicative competence of the individual, taking into account the competence approach, in which attention is focused on the results of education, and the result is not the amount of information learned, but the ability of a person to act in various problem situations.*

**Key words:** professional communication, foreign language, professionally oriented education, non-language specialties, communication.

**Statement of the problem.** Globalization of the world economy and the expansion of international relations cause an increase in the role of foreign languages in the modern world. During the last decade, interest in learning foreign languages has grown significantly in our country, and this is confirmed by the opening of faculties in many higher education institutions where foreign languages are studied as a specialty, and the long-term demand for these specialists. Graduates of language universities find their place in the professional world as teachers, lecturers, translators, etc.

However, today, there is a tendency in job announcements to invite different specialists with knowledge of one or two foreign languages. This is evident that there is a demand for specialists in agrarian and technical specialties with an appropriate level of knowledge of a foreign language. In Europe, according to information from the German Institute for Economic Research, every fifth employee uses

knowledge of a foreign language in professional activities.

The above indicates that knowledge of a foreign language becomes an integral component of the professional competence of specialists with higher education in various areas of training and makes them competitive on the international labor market. All this determines the need for qualitative changes in the teaching of foreign languages to students of non-linguistic specialties, with the aim of improving the level of their knowledge of a foreign language and the possibility of its practical use in future professional activities.

The existing contradiction between the growing requirements for the level of knowledge of a foreign language by specialists of agrarian specialties and their real low level of knowledge, the inability to practically use a foreign language in the professional sphere proves the need to solve problematic issues in foreign language training of students of



agrarian specialties and explains the relevance of this problem.

**Analysis of previous research and publications.** Many works of various scientists are devoted to the problem of foreign language learning for students: Y. Berman, I. Bim, I. Zymnya, H. Kytayhorodska, O. Leontiev, M. Lyahovytskyi, E. Pasov, E. Shubin, and others. Further research of this problem by modern linguists and methodologists is explained by the growing role of a foreign language in the professional activity of specialists.

The results of theoretical studies show that a foreign language has great opportunities for the development of ideological and moral orientations and the formation of the professional and ethical potential of future specialists. According to many researchers, such as H. Balahaok, E. Balbasova, A. Kuzmina and others, students' mastery of a special minimum of foreign language knowledge even within the walls of a higher educational institution is a mandatory component of their professional training.

**The purpose of the article** is to reveal the role of foreign language learning for professional communication of agrarian universities students.

**Presentation of main material.** The knowledge of a foreign language involves not only mastering vocabulary, grammar, phonetics, but also foreign language culture, which become available to students in the process of studying it in all its aspects: educational, cognitive, developmental and educational. A foreign language for a specialist in the field of agriculture is a tool with which he must act, convince, make decisions, create a favourable atmosphere and understand the culture of another country and the mentality of its people. Mastering a foreign culture means learning to communicate in a foreign language. This communication has a social, linguistic, pedagogical and psychological meaning [5, p. 24].

The main task of learning a foreign language is the acquisition and development of language communication necessary for further effective communication in various areas of professional activity. Thus, the foreign language training of students is of particular importance, since a foreign language is not just a means of communication, but at the same time an instrument of professional activity.

The importance of communication is to communicate effectively and no communication is possible if you do not get the opportunity to communicate. It is only natural that the demand for communication is high in this ever-changing world. Foreign language plays a crucial role in communication and is without a doubt the main and most important tool of communication around the world. Each individual should make an effort to acquire good communication skills, which are the most important prerequisite for career success.

The specific contribution of a foreign language to a student's development consists primarily in the fact that in the process of studying it, he finds out ways of formulating thoughts, learns the functioning of language as a means of communication. A foreign language has a beneficial effect on the culture of communication in the native language and is an important means of forming a versatile personality. It brings the environment of the educational process closer to real conditions, which creates a need for knowledge and its practical use and ensures the personal interest of students, the transition from cognitive motivation to professional motivation. In addition to the above-mentioned functions of a foreign language in the development of personality, it is possible to single out several more specific functions of it in the training of specialists in the economic profile.

Professional content, located in the centre of communication, serves as a means

- achievement of competence in four main types of their professional activity: planning, management, organization, control;
- expansion of differentiation and clarification of the categorical apparatus;
- development of cognitive interest and formation of professional orientation.

Proficiency in foreign languages plays a significant role in the formation of professional communication of graduates. However, it should be taken into account that professional communication is not a constant value: it constantly changes under the influence of external factors, scientific and technological progress, etc.

Learning foreign languages in non-linguistic higher education institutions is distinguished by its many years of positive traditions, has a huge scientific and practical potential, which is constantly developing. Until recently, the concept of "foreign language" as a designation of an educational discipline was the only one generally accepted for the entire education system, regardless of the specifics of the goals of foreign language training [3, p. 17].

The question of mastering a business and professional foreign language has become very relevant today. The current state of the development of foreign economic relations requires a qualitatively new approach not only to the problems of studying economics in general, but also to language training of the future specialist, who cannot be imagined without proper command of a foreign language, which is one of the main conditions for obtaining a promising job in the future and further career growth. A high level of knowledge of a foreign language certainly increases the chances on the labor market for the relevant professional activity. Large companies are looking for knowledgeable specialists who have experience of studying abroad, who have strong knowledge of foreign languages, who are familiar

with the specific features of other countries. There is also an urgent need of the economy for European standards and methods. The growing internationalization of the economy, technology, science and society requires more and more professionals who can acquire professional knowledge abroad, which, in turn, is impossible without knowledge of foreign languages [4, p. 126].

Learning foreign languages, taking into account professional orientation, contributes to the formation of the future specialist's ability to realize himself in communication, establish business contacts, study foreign sources, analyze modern scientific achievements, improve skills and present ideas to the professional community. Professional communicative competence develops such professional qualities as independence, self-control, responsibility, creative thinking and professionalism.

Professionally oriented foreign language learning involves the study of a foreign language by students in the current context of the specifics of the future profession. Of course, with such an approach, it is necessary to take into account the personal qualities of students. A skilful combination of professional and language knowledge and skills will help graduates of non-linguistic specialties achieve such a level of foreign language professionally oriented communicative competence that will allow them to use a foreign language in professional activities at the level of international standards.

Communicative competence primarily involves the acquisition of lexical competence, without which full communication is impossible. Teachers of higher educational institutions, scientists, and methodologists are investigating the role of lexical mechanisms in receptive and productive types of speech activity, developing types of exercises and compiling minimum dictionaries of professional vocabulary. However, an effective solution to this problem is possible only under the condition of constant improvement of such work, search and implementation of new methods of teaching students of non-linguistic specialties professional lexical material.

The analysis of the problem of determining the stages of the formation of foreign language vocabulary competence is based on the proposition that the process of assimilating foreign language vocabulary begins with the acquisition of vocabulary knowledge and the formation of primary (lexical) skills and ends with the development of secondary (speech) skills based on the formation of the skill of using professional vocabulary in accordance with other material [2]. Y. Passov [5] singles out the following stages of the acquisition of lexical skills by a person: first, the skills of working with lexical material are formed. Then there is a stage of improving skills, and only after that, the stage of developing the skills of operating lexical units in speech activity begins.

One of the organizational and pedagogical factors that motivates a student to professional activity and has a positive effect on the desire to become fluent in a foreign language is the modelling of professionally oriented situations. This approach ensures the choice of productive methods of organizing the educational process, taking into account the personal qualities of students, their interests and plans for the future.

Professionally oriented foreign language training includes the following elements:

- acquisition of general theoretical language knowledge and skills in the process of mastering the content of the sections “Phonetics”, “Grammar”, “Professional terminology” and others, which contributes to the further development of reading, writing, listening and speaking skills;

- acquisition of communicative abilities and skills according to the types of speech activity (speaking, listening, reading, writing) based on general and professional vocabulary. Speaking includes both monologue and dialogic speech, thanks to which such qualities as the ability to exchange professional information, present ideas, defend an opinion, etc., are developed. Listening to acquire professional skills helps to overcome the fear of direct communication with foreign specialists, to understand by ear the essence of statements, to adapt more quickly to the perception of the real situation. Professionally oriented reading training forms the appropriate skills of familiarization with both general educational texts and specialized literature. And, finally, learning to write is one of the most important structural elements of communicative competence, it develops the ability for professional business correspondence, professional literary translation of specialized literature, keeping business documentation at a professional level.

T. Vakhrusheva [1] emphasizes the need to use active learning methods in this process, as this ensures not the teaching of ready-made knowledge and its reproduction, but the students' independent acquisition of knowledge in the process of active cognitive activity. The author believes that active learning methods are learning by doing. It is in the active activity directed by the teacher that students acquire the necessary knowledge, acquire professional skills and abilities, develop their creative abilities, etc. It is worth emphasizing that the basis of active methods is dialogic communication between the teacher and students, between students, which is important, because in the process of dialogue communication skills develop, the ability to solve problems collectively and, most importantly, students' language and speech develop.

In order to develop the professional communication of future specialists in the field of agriculture, a foreign language teacher should not only be a role model personally, but also be able to organize the learning process, to possess the entire range of

methods, techniques and means of learning, in order to interest students in the subject and to improve their communication skills in the field. Let us consider some aspects that should be present in the educational process.

One of the most important types of educational activity during professionally oriented education is reading texts on professional topics. In this case, reading is not only a form of skill training, but a way of perceiving information about the country whose language is studied, a means of learning professional vocabulary and terminology. As noted by O. Roschupkina, a professionally-oriented text is a “communicative unit designed for the formation of specific abilities and skills of students at a certain stage of education. The text is a structural and semantic functionally determined unity of sentences, organized with a didactic purpose in terms of content, language, and composition, containing professionally significant information for the student” [6, p. 72]. Similar educational texts for reading and listening can be found both in textbooks, manuals, and in the form of popular scientific literature that can be used as texts for home reading. The main thing at the stage of the selection of these educational materials is their correspondence to the students’ communicative requests, professional significance, relevance of the issues, information saturation and novelty, authenticity and accessibility, correspondence to the students’ level of foreign language proficiency. In terms of volume, such professionally-oriented texts should not be large in volume, but sufficient to ensure the repetition of terminology. It is also appropriate to gradually increase their volume, the desired relationship, successive complication and the use of extra linguistic means of maintaining interest in the material.

The choice of methods and techniques for the formation of foreign language communicative competence by profession depends on the level of knowledge of students, while the three main methodical stages of the educational process are the stage of presentation of new foreign language material, the stage of training and the stage of practice in applying the learned material in the process of communication and in various types of speech activity turn into a kind of campaign to master the necessary skills of professional communication. The most important in this case are the stages of training and practical application of knowledge, during which the foreign language teacher actively uses interactive teaching methods – work in groups, interactive presentations, discussions, brainstorming, role-playing games, analysis of stories and situations, etc. Integrated learning of professional vocabulary is achieved by reading professionally oriented texts, performing sets of exercises developed on the basis of a communicative approach and aimed at the gradual formation of professional communication. According

to Y. Passov [5], we understand communicative exercises as exercises that encourage students to engage in casual verbal communication. The following basic communicative exercises can be distinguished: responsive exercises (questions and answers), reproductive exercises (translation, retelling), situational exercises (problematic situations, role-playing), descriptive exercises (description of pictures, situations, etc.) and discussion exercises (heuristic conversation). Game activities in foreign language classes in higher education institutions also do not lose their relevance, and occupy an important place. Among the means of learning with a professionally oriented approach to learning foreign languages and for the formation of professional communication, in addition to textbooks and manuals for the specialty, it is important to use computer programs for learning professional terminology, the presence of visual illustrations and audio and video materials from the specialty, and therefore, the presence multimedia and technical teaching aids for viewing and listening to educational materials.

**Conclusions and suggestions.** Therefore, communication is one of the most important conditions for the existence of the learning process, and skilfully organized pedagogical communication is the way to the formation of a comprehensively developed creative personality, the interaction of specialists in agriculture, which ensures the implementation of the process of knowledge exchange. The possibilities of a foreign language as an educational subject, which affects the development of the professional potential of an individual, stem from the specifics of the subject itself: because the way to mastering a foreign language lies through creative communication, mastering new vocabulary, overcoming language and national barriers, analyzing the cultural characteristics and mentality of the country, the language of which is being studied. The specifics of a foreign language make it possible to directly influence the development of students’ personalities, their creative abilities, the formation of a system of knowledge and values, a culture of behaviour, etc.

Professionally oriented foreign language learning means learning that is based on taking into account the needs of students, which are outlined by the features of the future specialty. Students’ mastery of foreign language communication is necessary for the formation of professional foreign language communicative competence, the level of development of which should ensure the success of the communication process in the professional field of activity of the future specialist. In today’s globalized society, learning foreign languages is an urgent necessity, which will provide future specialists in the sphere of agriculture with the opportunity to attend conferences abroad, win grants, maintain international professional connections, etc.

**References:**

1. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання. *Національний фармацевтичний університет*. 2008. № 3. С. 46–49. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-03/08vtyaml.pdf>
2. Гринюк Г.А. Відбір навчального матеріалу для формування англomовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 30–34.
3. Долматовская Ю.Д. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз). *Профессиональная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе*. Сб. науч. тр. Моск. лингв. ун-та / К. Павлова (ред.). М., 2010. 134 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. *Рада з питань співпраці в галузі культури, Комітет з освіти, Відділ сучасних мов, Страсбург*. Київ: Ленвіт, 2007. 262 с.
5. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
6. Рошупкина О.А. Професійно орієнтований текст як засіб навчання іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2014. Вип. 24. С. 70–79.
7. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. Ed. By J. Richards & R. Schmidt. England: Longman, 1983. P. 1–48.

**Стукало О. А. Роль іноземної мови у підготовці студентів аграрних ЗВО до професійного спілкування**

У статті розглядається роль іноземної мови у підготовці студентів аграрних ЗВО до професійного спілкування. Вивчення іноземних мов на немовних спеціальностях носить комунікативно-орієнтований та професійно-орієнтований характер та спрямоване на оволодіння мовленнєвою компетенцією з іноземної мови для спілкування в соціально-побутових сферах людської діяльності, при цьому відповідна увага приділяється навчанню мові спеціальності, іншими словами для спеціальних професійних цілей. Відомо, що практична мета навчання іноземної мови полягає у формуванні у студентів лінгвістичної, комунікативної і країнознавчої компетенції. Однією зі складових частин практичної мети навчання іноземної мови є комунікативна компетенція, тобто здатність сприймати та відтворювати іншомовне мовлення відповідно до умов мовленнєвої комунікації.

Професійна спрямованість вивчення іноземних мов ставить низку завдань із розвитку професійних навичок у студентів: оволодіння професійною лексикою, вміння комунікативних навичок професійного спілкування, формулювання власної точки зору на професійну тематику тощо. Головним і пріоритетним завданням вивчення іноземних мов студентів немовних спеціальностей є розвиток комунікативних здібностей, тобто підвищення рівня комунікативної компетентності з метою спілкування між фахівцями різних країн та різних галузей знань.

Професійна компетентність майбутнього спеціаліста розглядається як якісна характеристика особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань у галузі відповідної спеціальності, професійних умінь і навичок, досвіду, наявність стійкої потреби у набутті компетентності, інтересу до професійної компетентності свого профілю. З'ясовано, що одним із важливих завдань вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є формування вмінь та навичок вільного вираження думок і почуттів у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі й у різних сферах спілкування: особистісній, публічній, освітній, оволодіння культурою мовлення, тобто сформуувати комунікативну компетентність особистості, враховуючи компетентнісний підхід, при якому акцентується увага на результатах освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а спроможність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

**Ключові слова:** професійне спілкування, іноземна мова, професійно спрямоване навчання, немовні спеціальності, комунікація.

УДК 796.011.3:070

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.7>**О. В. Шукатка**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри фізичного виховання та спорту  
Львівського національного університету імені Івана Франка**І. В. Криворучко**студент фізичного факультету  
Львівського національного університету імені Івана Франка

## ДО ПРОБЛЕМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (ЗА І. БОБЕРСЬКИМ) ТА СУЧАСНОЇ АВСТРІЇ

У статті здійснено аналіз проблем фізичного виховання у шкільній освіті Австро-Угорської імперії, згідно з українським педагогом, організатором, фундатором, теоретиком та практиком, засновником української національної фізичної культури Іваном Миколайовичем Боберським. Досліджено історію фізичного виховання у шкільній освіті тогочасної Австрії до кінця Першої світової війни. Констатовано, що за часів правління австрійської імператриці Марії Терезії під впливом ідей філософської течії Просвітництва було започатковано введення обов'язкової шкільної освіти по всій імперії (до 1804 року – монархії Габсбургів Священної Римської імперії), що вплинуло на розвиток фізичного виховання як шкільного предмету. Водночас, незважаючи на популяризацію ідеології здоров'язбереження серед школярів та молоді, теоретичні та практичні засади фізичного виховання не набули широкого та швидкого поширення серед науковців Австро-Угорської імперії. Узагальнено, що Іван Боберський у своїй праці «Нові шляхи до тілесного виховання», виданої в 1910-1911 роках у Відні та Львові, проаналізував проблеми проведення занять із фізичного виховання у «пляні для австрійських середніх шкіл» 1897 року. Здійснено порівняльний аналіз проблем фізичного виховання у шкільній освіті Австро-Угорської імперії (за І. Боберським) та сучасної Австрії. Зазначено, що актуальними проблемами фізичного виховання у шкільній освіті Австрії початку ХХ століття та сьогодні є недостатнє фінансування австро-угорської влади на закупівлі спортивного обладнання в школах, недостатній простір для проведення уроків фізичної культури, недостатня кількість годин фізичного виховання в школах. Вказано, що теоретик фізичного виховання Іван Боберський наводив у своїй праці «Нові шляхи до тілесного виховання» власні пропозиції до вирішення вищенаведених актуальних нині проблем. Пояснено часткове вирішення проблеми недостатньої кількості уроків фізичної культури у школах сучасної Австрії, однак все ще існує проблема впровадження фізичного виховання під час перерв. Підсумовано, що засновник української національної фізичної культури Іван Боберський завдяки вищенаведеній праці запропонував власні способи вирішення актуальних нині проблем фізичного виховання у шкільній освіті Австрії та заслуговує на загальноєвропейське визнання.

**Ключові слова:** шкільна освіта, фізичне виховання, Іван Боберський, Австро-Угорська імперія.

**Постановка проблеми.** Упродовж ХІХ століття в європейських країнах, особливо у Швеції, Франції, Великобританії та Німеччині, сформувався фізичне виховання у школах, і предмет «фізичне виховання» став самостійним та обов'язковим у навчальних закладах, оскільки науковці та педагоги зрозуміли важливість збереження здоров'я за допомогою фізичних вправ. Результатом такої політики стало успішне проведення перших Олімпійських ігор в Афінах у 1896 році. Австро-Угорська імперія також приєдналася до обов'язкового введення уроків фізичного виховання у гімназіях та школах, однак зіткнулася з багатьма проблемами: від недостатньої кількості годин на фізичну культуру до низького фінансування австрійською владою потреб існуючих спортивних класів, про що писав на початку ХХ століття

педагог австро-угорської епохи, засновник української фізичної культури Іван Боберський у праці «Нові шляхи до тілесного виховання». У сучасній Австрії ці проблеми все ще існують, їх головними наслідками стали факультативність уроків фізичної культури, тобто заняття фізичної культури не є обов'язковими, відтак прослідковується погіршення стану здоров'я в австрійських школярів, особливо у початкових класах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження щодо проблем фізичного виховання школярів в Австро-Угорській імперії та сучасній Австрії знаходимо у напрацюваннях українських та закордонних науковців. У праці І. Боберського «Нові шляхи до тілесного виховання», яку популяризував для широкого кола читачів доктор історичних наук, дослідник біографії

засновника української фізичної культури А. Сова, автор пояснив проблеми фізичного виховання в шкільній освіті Австро-Угорської імперії початку ХХ століття. Українська науковиця С. Дарійчук проаналізувала публікації австро-угорських та буковинських педагогів з даної проблематики, а доктор педагогічних наук О. Романюк висвітлила теоретико-методологічні основи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності в Австрії в ХХ – ХХ – поч. ХХІ ст. Також дослідженнями австро-угорської системи освіти поч. ХХ ст., займався американський науковець Р. Pearson. Педагоги U. Pühse, M. Gerber, K. Green та K. Hardman розкрили проблеми сучасної австрійської системи освіти. У звітах ВООЗ та Фонду мережі «Школи здоров'я в Європі», які пояснюють сутність австрійської освіти, на основі статистичних даних вказали на недоліки фізичного виховання в австрійських школах, а віденські журналісти актуалізують ці недоліки та звертають увагу на потребу їх уникнення.

**Мета статті.** Здійснити аналіз проблем фізичного виховання у шкільній освіті Австро-Угорської імперії (за І. Боберським) та сучасної Австрії.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо із загальної історії Австрії, імператриця Марія Терезія під впливом просвітницької ідеї ввела обов'язкову шкільну освіту для всіх верств населення по всій Австрійській імперії. З того часу австрійські педагоги задумалися про створення педагогічних кадрів для викладання фізичного виховання в університетах та школах, а також впровадження уроків фізичної культури. Упродовж існування Австрійської, а з 1867 року – Австро-Угорської імперії утворювалися спеціальні педагогічні заклади для підготовки вчителів фізичного виховання, наприклад, інститути фізичного виховання при університетах [3]. Буковинські та австро-угорські педагоги П. Бургенштайн, Ф. Грілліч, Дж. Феттер та ін. у наукових публікаціях звертали уваги на впровадження занять із фізичного виховання в школах та докладали зусилля для популяризації ідеології здоров'язбереження серед школярів та молоді, однак теоретичні та методологічні засади не набули широкого поширення серед тодішніх науковців Австро-Угорської імперії [2]. Поряд з цим, «Фізичне виховання» стало обов'язковим в усіх школах, про що свідчить книга «Report of the National Conservation Commission» за 1909 рік [5]. На території Галичини проблема впровадження уроків фізичного виховання була актуальною серед галичан (переважно українців), і активну участь у її вирішенні брав дипломований гімнаст, засновник української національної фізичної культури, педагог Іван Миколайович Боберський, який посприяв розвитку спортивних організацій «Пласт» та «Сокіл» по всій Галичині. Він видав безліч теоретичних та практичних нау-

кових праць, які стосуються проблем фізичного виховання, інструкцій проведення шкільних та спортивних вправ. Одна з його важливих праць, яка висвітлювала проблеми австро-угорської освіти, реформованої в 1897 році, стала «Нові шляхи до тілесного виховання», яка була спочатку опублікована у віденському журналі «Körperliche Erziehung» (1910 р., № 10) і вийшла друком після проведення анкети з питань тілесного виховання в Міністерстві віровизнань і освіти у Відні 10–12 січня 1910 р. Цю ж публікацію, але вже українською мовою, надрукували 1911 р. в українському науково-педагогічному журналі «Наша Школа». Окремим накладом українського гімнастичного товариства «Сокіл-Батько» праця побачила світ у 1911 році [9].

Автор вищенаведеної праці звернув увагу, що австро-угорська влада недостатньо фінансувала закупівлю спортивного обладнання в школах: «Махнете рукою і збудете мене певно предвічною відповіддю: «Нема грошей!» [1]. У книжці «Physical Education: Essential Issues» 2005 року розповідається, що австрійські вчителі скаржилися, що в них дуже обмежене фінансування на школи з боку держави, недостатньо грошей на закупівлю спортивного обладнання, тому щорічно з учнів збираються гроші на закупівлю [5]. Також у звіті Фонду мережі «Школи здоров'я в Європі» наголошується на відсутності підтримки фізичного виховання в школах з боку місцевої влади [11]. Іван Боберський запропонував власне вирішення проблеми: «Кожда австрійська середня школа, що має, скажім, 500 учеників, розпоряджає кожного року 500 коронами «забавового», яке пливе в шкільну касу з ученичих калиток. В 10 роках робить се 5.000 корон, а в 20 роках 10.000 корон, без відсотків. Можна би лише малу частину уживати на закупно найпотрібніших приладів до гор і забав, а решту щадити на щадничу книжочку. Добровільні датки з нагоди шкільних, рахункових виступів і змагань побільшили би сей засновок на закупно грища» [1].

Засновник української національної фізичної культури наголосив на проблемі недостатнього простору для проведення уроків фізичного виховання в австро-угорських школах: «Сею увагою переходжу до обговорення простору, потрібного до руханки і рухових гор.... Проймає мене моральний і тілесний біль, коли виджу новий шкільний будинок з маленьким подвірцем, а до того при порожній, оживленій улиці.... В перервах проходиться дещо по задушних, темних, вузких коритарях» [1]. Підтвердилася думка науковця в книжці «Annual Reports of the Department of the Interior» 1901 року, у якій констатовано, що у Швеції, Австрії та Швейцарії ігрові майданчики для проведення занять з фізичного виховання були популярними лише частково [4]. Педагоги U. Pühse

та М. Gerber у книзі «International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects» проаналізували загальні проблеми австрійської освіти в плані фізичної культури, вказуючи, що існують незадовільні умови для виконання фізичних вправ у школах теперішньої Австрії. Занадто багато учнів в одному класі доводиться навчати в малогабаритних гімназіях, відкритих приміщеннях або переповнених громадських басейнах [7]. Іван Боберський запропонував оригінальне вирішення цієї проблеми: «Після основ, яких вимагає теперішній час від тілесного виховання, повинна кожда школа посідати своє власне грище. «Союзняк», «Добувач», «Тарабанна» вимагають, щоби грище обнімало що найменше 10.000 квадратних метрів. Що йно при 30.000 квадратних метрах стає площа вигідною» [1].

Зараз найактуальнішою проблемою в австрійській освіті є недостатня кількість годин фізичного виховання в школах, про що свідчив ще на початку ХХ століття Іван Боберський: «До того плян науки не звертає на тілесне виховане ніякої уваги. Ціла вага положена на образване духа... Практика учить, що три години руханки тижнево – найменше число» [1]. У звіті Всесвітньої організації охорони здоров'я про стан австрійської освіти вказано, що в початкових класах кількість годин на тиждень на заняття фізичної культури сягає 3 годин, а в середніх та старших – 4 [9]. У книжці «Physical Education: Essential Issues» 2005 року вказується, що уроки з фізичного виховання не мають такого ж самого обов'язкового статусу, як інформаційні технології та програмування [5]. Педагоги U. Pühse та М. Gerber у вищенаведеній книзі також наголосили на тому, що немає досі занять із фізичної культури для дітей старше 15 років, оскільки такі заняття вважають факультативними [8]. Звіт Рахункової палати Австрії за 2008 рік показував, що кількість годин, які витрачаються на проведення занять із фізичного виховання, скоротилася до п'яти відсотків з 2001-2002 навчального року. Це призвело до того, що, згідно з дослідженнями ОЕСР та ЮНІСЕФ, Австрія опинилася на останньому місці серед європейських країн за показниками «здоров'я» серед дітей та молоді [12]. У 2022 році федеральний уряд домігся прийняття рішення про введення з наступного навчального року щоденних уроків з гімнастики в школах та дитячих садках, однак практика впровадження буде тривати впродовж двох років [13]. Дев'ять федеральних земель Австрії запропонували ті регіони, в яких «щоденний урок гімнастики» буде перевірено та оцінено через два роки [14]. Австрійські лікарі та педагоги вважають, що створення «щоденного уроку гімнастики» було б відносно простим засобом із великим ефектом: діти, які дізналися, що фізичні вправи приносять задоволення та сприяють фізичному та психічному здоров'ю, візь-

муть це усвідомлення у своє доросле життя та інтегрують фізичну активність у своє майбутнє повсякденне життя [12]. Ще в 1919 році американський педагог Р. Pearson у праці «Школи Австро-Угорщини» наголосив на вирішенні цієї проблеми: «Фізична підготовка повинна тривати протягом усього періоду шкільного навчання, починаючи з перших днів дитинства та адаптуючись до мінливих потреб дитинства та юності. Після закінчення школи юнаки повинні продовжувати роботу в підготовчих військових школах, а юнаки об'єднуються в добровільні товариства для продовження фізичних вправ, що також має бути створено для юнаків, які закінчили військову службу. Ці зусилля мають, перш за все, очевидну цінність покращення здоров'я та сили, але вони також мають дуже важливу цінність об'єднання людей з усіх класів для цілей, які прагнуть об'єднати їх у більш тісному товариському почутті» [6]. Іван Боберський більш точно запропонував власне вирішення проблеми: «Сю хибу усуне ся поправкою в шкільнім пляні, що коли школа розвиває наукою духа, то руханкою має рівночасно розвивати тіло. Оба середники повинні рівноважити ся. Виховане духа не може виходити на шкоду тіла. В літі належить замість третьої години руханки завести обов'язкове пополудне для гор. Руханка і гри мусять бути обов'язкові. Пильні і совісні ученики, що найбільше потребують руху, ошаджують на руханці час, пишуть і учать ся без огляду на своє здоров'я» [1]. Частково ця проблема вирішена вже у сучасній Австрії, зокрема, в 2005 році в рамках австрійської ініціативи захисту клімату було запущено Управління мобільністю дітей, батьків і шкіл (Klimaaktiv mobil). Це спонукає дітей, молодь, батьків та вчителів до активної, екологічної мобільності. Наразі понад 500 навчальних закладів, 80 000 дітей і молоді та 6000 вчителів по всій Австрії отримали консультації та супровід у його реалізації. Федеральне міністерство освіти з 2010 року ввело обов'язкові фізичні вправи під час занять. У 2009 році три спортивні організації ASKÖ, ASVÖ and SPORTUNION разом із спортивними клубами за підтримки уряду запровадили найбільшу в Австрії програму «Рухай дітей здоровими» (нім. – Kinder gesund bewegen). Її мета полягає в тому, щоб розвивати співпрацю між спортивними клубами та початковими школами та сприяти активному способу життя, пропонуючи фізичну активність з радісним, веселим підходом до дітей віком від 2 до 10 років. Однак, залишилася проблема впровадження фізичних вправ під час шкільних перерв [10]. Іван Боберський вказував на дану проблему ще на початку ХХ століття: «Довші перерви в шкільній науці повинна молодіж безумовно переводити на подвір'ю, щоби зачерпнути свіжого воздуха, походити, побігати і натягнути сугави на приладах» [1].

**Висновки і пропозиції.** Здійснений аналіз проливає світло на низку проблемних питань з фізичного виховання у шкільній освіті Австро-Угорської імперії, які залишаються актуальними для Австрії та інших європейських країн і по теперішній час. Зі свого боку праці Івана Миколайовича Боберського, зокрема, «Нові шляхи до тілесного виховання» є цінним історичним джерелом аналізу австро-угорської системи фізичного виховання, який не має аналогій серед праць інших європейських науковців початку ХХ століття, відтак особистий внесок засновника української фізичної культури є вагомим і є перспективним для подальших наукових розвідок.

#### Список використаної літератури:

1. Боберський І. Нові шляхи до тілесного виховання. Львів: Накладом «Сокола-Батька», 1911. 8 с.
2. Дарійчук, С. Фізичне виховання дітей та молоді як актуальна тема досліджень педагогів Австро-Угорщини (II половина ХІХ–початок ХХ ст.). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2021, № 12. С. 52-55.
3. Романчук О.В. Теоретико-методологічні основи підготовки фахівців фізичного виховання і спорту до педагогічної діяльності з дітьми і молоддю в Австрії (ХХ – поч. ХХІ ст.) : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Романчук Ольга Василівна. Дрогобич, 2020. 527 с.
4. Annual Reports of the Department of the Interior for the Fiscal Year Ended June 30, 1900; Washington Government Printing Office, 1901. 1280 p.
5. Green K., Hardman K. Physical education: Essential Issues. London: SAGE Publications Ltd, 2005. 272 p.
6. Pearson P.H. The Schools of Austria-Hungary; Washington Government Printing Office, 1919. 36 p. (Bulletin, 1919, № 54).
7. Puhse P., Gerber M. International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects. Oxford: Meyer & Meyer Sport (UK) Ltd., 2005. 719 p.
8. Report of the National Conservation Commission; Washington Government Printing Office, 1909. 800 p.
9. Іван Боберський про нові шляхи тіловиховання. *Фотографії старого Львова, веб-сайт*. URL: <https://photo-lviv.in.ua/ivan-boberskyu-pro-novi-shliakhy-tilovkhovannia/> (дата звернення – 08.08.2022 р.)
10. Austria Physical Activity Factsheet 2021. *World Health Organisation, веб-сайт*. URL: [https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-sites/physical-activity-factsheet---austria-2021.pdf?sfvrsn=e8442f4a\\_1&download=true](https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-sites/physical-activity-factsheet---austria-2021.pdf?sfvrsn=e8442f4a_1&download=true) (дата звернення – 08.08.2022 р.)
11. Country-specific results of Austria. *SHE monitoring report 2020, веб-сайт*. URL: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/mapping/austria-monitoring-2020.pdf> (дата звернення – 08.08.2022 р.)
12. Die tägliche Turnstunde – Grundstein für ein „bewegtes“ Leben. *Pensionsversicherungsanstalt, веб-сайт*. URL: <https://www.pv.at/cdscontent/?contentid=10007.707903&portal=pvportal> (дата звернення – 08.08.2022 р.)
13. In kleinen Schritten zur täglichen Turnstunde. *Wiener Zeitung, веб-сайт*. URL: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2137170-In-kleinen-Schritten-zur-taeglichen-Turnstunde.html> (дата звернення – 08.08.2022 р.)
14. Mathias Kautzky. Tägliche Turnstunde kommt zuerst in Modellregionen. *MeinBezirk, веб-сайт*. URL: [https://www.meinbezirk.at/c-sport/taegliche-turnstunde-kommt-zuerst-in-modellregionen\\_a5167720](https://www.meinbezirk.at/c-sport/taegliche-turnstunde-kommt-zuerst-in-modellregionen_a5167720) (дата звернення – 08.08.2022 р.)
15. Turnstunden Opfer der Autonomie. *Wiener Zeitung, веб-сайт*. URL: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/394680-Turnstunden-Opfer-der-Autonomie.html> (дата звернення – 08.08.2022 р.)

#### **Shukatka O., Kryvoruchko I. The problems of physical education in school education of the Austro-Hungarian Empire (according to I. Boberskyi) and modern Austria**

*The article analyzes the problems of physical education in the school education of the Austro-Hungarian Empire, according to Ukrainian teacher, organizer, funder, theorist and practitioner, founder of Ukrainian national physical culture Ivan Mykolayovych Boberskyi. It investigated the history of physical education in school education in Austria until the end of the First World War. It established that the introduction of compulsory school education was started throughout the empire (until 1804 – the Habsburg monarchy of the Holy Roman Empire), which influenced the development of physical education as a school subject during the reign of the Austrian empress Maria Theresa of Austria, under the influence of the ideas of the Enlightenment philosophy. At the same time, despite the popularization of the ideology of health care among schoolchildren and young people, the theoretical and practical principles of physical education were not spread widely and quickly among scientists of the Austro-Hungarian Empire. It summarized that Ivan Boberskyi in his work “New Ways to Physical Education”, published in 1910-1911 in Vienna and Lviv, analyzed the problems of conducting physical education classes in the “plans for Austrian secondary schools” of 1897. A comparative analysis of the problems of physical education in school education of the Austro-Hungarian Empire (according to I. Boberskyi) and modern Austria was carried out. It is noted that the urgent problems of physical education in school*



education in Austria at the beginning of the 20th century and today are insufficient funding by the Austro-Hungarian authorities for the purchase of sports equipment in schools, insufficient space for physical education lessons, and insufficient amount of hours of physical education in schools. It indicated that the theorist of physical education Ivan Boberskyi in his work "New ways to physical education" presented his own proposals for solving the above-mentioned current problems. A partial solution to the problem of the insufficient number of physical culture lessons in schools in modern Austria is explained, but there is still a problem of introducing physical education during breaks. It is summarized that the founder and theoretician of Ukrainian physical culture, Ivan Boberskyi, thanks to the above work, proposed his own methods of solving the current problems of physical education in school education in Austria and deserves pan-European recognition.

**Key words:** school education, physical education, Ivan Boberskyi, the Austro-Hungarian Empire.

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.8>

**М. Ф. Бирка**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки, психології та теорії  
управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

**В. М. Лучко**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри диференційних рівнянь  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**Г. М. Перун**

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
доцент кафедри диференційних рівнянь  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

### РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» НА РІВНІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ РИЗИКИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

*У статті з'ясовано, що «ризик» це потенційно можлива обставина відхилення від очікуваних результатів, що може мати як позитивні, так і негативні наслідки, а «виклик» – зовнішньо зумовлена обставина необхідності виконання певної дії.*

*Визначено, що поняття «ризик» та «виклик» співвідносяться як множина потенційно можливих обставин реалізації реформи НУШ та множини обставин, що дійсно виникли у ході імплементації означеної реформи у певний період часу. Тобто виклики є тими ризиками, які проявилися у ході імплементації реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти, але їх подолання є обов'язковим для успішної реалізації зазначеної реформи.*

*За результатами проведеного аналізу виокремлено чотирнадцять основних потенційних ризиків реалізації реформи НУШ у базовій школі, які можуть бути об'єднані у три групи, що пов'язані з: 1) вчителями та їх підготовкою до імплементації реформи; 2) хибними уявленнями всіх учасників освітнього процесу про педагогіку партнерства та реформу НУШ; 3) взаємодією вчителів з батьками учнів.*

*За результатами опитування, проведеного серед вчителів-практиків та магістрантів, визначено, що основними викликами які виникли перед вчителями під час проведення реформи НУШ стали: 1) недостатнє розуміння концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства; 2) недостатня підготовка вчителів-предметників до впровадження реформи; 3) недостатність або низька якість навчально-методичного забезпечення та обладнання освітнього середовища. Виникнення перших двох викликів зумовлено насамперед тим, що підготовка вчителів-практиків переважно відбувалася у дистанційному режимі без відриву від освітнього процесу. А поява третього виклику пов'язана із коротким періодом часу, який виділявся на розробку навчально-методичного забезпечення та обладнання освітнього середовища.*

*Для усунення визначених викликів вироблено рекомендації для закладів післядипломної педагогічної освіти, загальної середньої освіти та для педагогів.*

**Ключові слова:** реформа НУШ, базова середня освіта, ризик, виклик, рекомендації.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Парадигмальні зрушення у системі загальної середньої освіти, які з'явилися в умовах реалізації реформи «Нова українська школа», потребують від усіх учасників освітнього процесу, а особливо від вчителів-практиків, чіткого

розуміння Формули «Нової української школи» (далі – НУШ), концептуальних і методичних засад її імплементації, а також основних потенційних ризиків здійснення означеної реформи в умовах української дійсності.

Водночас, упродовж реалізації реформи НУШ на рівні базової середньої освіти, яка динамічно

та інтенсивно трансформує виховний та освітній процес базової школи, перед вчителями закладів загальної середньої освіти постають нові виклики, які раніше їм не траплялись, а тому в педагогів ще не має напрацьованого позитивного досвіду їх подолання.

У контексті викладеного вище особливої важливості набуває виокремлення визначених науковцями основних потенційних ризиків реалізації зазначеної реформи на рівні базової середньої освіти та ідентифікації викликів, які постали перед вчителями на практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади реформування середньої освіти представлено у працях Л. Гриневич, О. Елькіна та С. Калашнікової [8] і В. Сидоренко [12], [13]. Зокрема науковцями визначено: концептуальні засади реформування середньої школи, ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати, а також її ціннісно-світоглядний аспект.

Т. Вакулєнко, Л. Гриневич, О. Лінник та іншими авторами подано для обговорення проєкт дорожньої карти реформи базової та профільної школи [7]. Крім цього, за ред. А. Черній підготовлено путівник для вчителя 5-6 класів з Нової української школи [9].

Різні аспекти педагогіки партнерства як ключового положення в Формулі НУШ вивчали ряд науковців. Зокрема, Г. Бигар, І. Піц, І. Прокоп та Л. Тимчук здійснили аналіз теоретичних засад педагогічного партнерства як одного з факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу [1]; І. Калько досліджувала педагогіку партнерства як умову реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи [5]; Т. Кравчинська вивчала основні ідеї, принципи та сутність педагогіки партнерства [6]; Є. Пилипко представлено авторське бачення сучасної філософії партнерства в навчальних закладах [10].

О. Денисюк та Н. Титаренко досліджено ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ) для початкової школи [4].

Проте, аналіз психолого-педагогічної літератури та інформаційних джерел свідчить, що питання визначення основних потенційних ризиків реалізації зазначеної реформи та ідентифікації викликів, які дійсно постали перед вчителями у ході її імплементації ще не стали предметом цілеспрямованих наукових розвідок, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета дослідження** – виокремити основні потенційні ризики реалізації реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти, ідентифікувати виклики, які дійсно постали перед вчителями під час її імплементації та виробити рекомендації з їх усунення.

Для досягнення мети дослідження зосередимося на розв'язанні таких завдань:

1) детермінувати сутність понять «ризик» і «виклик» та виокремити зв'язок між ними;

2) визначити основні потенційні ризики реалізації реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти, висвітлені науковцями;

3) виокремити наявні виклики, що на практиці постали перед вчителями 5-х класів під час впровадження реформи НУШ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

**Сутність понять «ризик» та «виклик».** Для досягнення мети дослідження насамперед зосередимося на визначенні сутності понять «ризик» і «виклик» та виокремленню зв'язків, які між ними існують.

Так, поняття «ризик» в історичному аспекті пов'язане з мореплавством і буквально означає скелю або ймовірну небезпеку зіткнення з нею, відповідно «ризикувати» – об'їжджати скелю або лавірувати між скелями (Н. Черненко) [15].

Науковці О. Денисюк та Н. Титаренко, аналізуючи формування уявлень про сутність поняття «ризик» у науці, детермінували наявність двох основних підходів до його тлумачення: 1) «ризик» – відхилення від запланованих результатів; 2) «ризик» – загроза або небезпека, яка може виникнути під час реалізації проєкту. При цьому, дослідники прихильні до першого підходу, оскільки вважають, що «ризик» у контексті освітньої реформи відображає різні відхилення від її очікуваних результатів [4, с. 77].

Н. Цікановська розуміє поняття «ризик» як ситуацію вибору серед наявних варіантів з потенційно можливими позитивними або негативними наслідками [14]. Таке авторське бачення дає можливість сформувати множину потенційних ризиків реалізації реформи НУШ на рівні базової середньої освіти.

Отже, поняття «ризик» будемо тлумачити як потенційно можливу обставину відхилення від очікуваних результатів, яке може приймати як позитивні, так і негативні наслідки. При цьому, з огляду на можливість вибору серед кількох наявних варіантів, «ризик» є складовою будь-якої діяльності, особливо реформи в освітній галузі.

Далі перейдемо до визначення сутності поняття «виклик».

Так, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» визначає поняття «виклик» як «вимогу, спонукання до будь-яких дій, відносин; заклик до змагання, до участі в чому-небудь; категоричну, різку пропозицію вступити в боротьбу, поєдинок» [3, с. 136]. Таке бачення відтворює суть «виклику» як зовнішньо зумовленої необхідності виконання певних дій.

Науковець Н. Різник пропонує тлумачити поняття «виклик» як певну перешкоду на шляху до отримання бажаного результату [11, с. 120]. Це визначення відображає цілком негативний сенс

поняття «виклик», що, на нашу думку, не зовсім відповідає дійсності.

Дослідниця Н. Цікановська розкриває сутність поняття «виклик» як «сукупність обставин не обов'язково загрозуючого характеру, але, безумовно таких, що вимагають реагування на них» [14, с. 112]. Таке бачення суті поняття «виклик» хоча і знижує його негативний зміст, проте детермінує обов'язковість подолання виклику для досягнення очікуваних результатів діяльності.

Разом з тим, О. Бодрук розуміє поняття «виклик» як певну проблему, що з огляду на загострене сприйняття політичною елітою, набула пріоритетного значення у певний проміжок часу [2, с. 25]. Частково погоджуючись з думкою автора про пріоритетність виклику у певний період часу, відмітимо, що виклик як феномен має вплив не тільки на політичну еліту, а й на інших членів суспільства.

Отже, поняття «виклик» будемо тлумачити як зовнішню зумовлену обставину необхідності виконання певної дії. Проте, для досягнення мети діяльності подолання виклику є обов'язковим. При цьому, виклик має пріоритетне значення у певний період часу, характеризується впливом на всіх, хто залучений до цієї діяльності.

Таким чином, аналізуючи представлені визначення, ми дійшли висновку, що поняття «ризик» та «виклик» співвідносяться як множина потенційно можливих обставин реалізації реформи НУШ та множини обставин, що дійсно виникли у ході імплементації означеної реформи у певний період часу. Тобто виклики є тими ризиками, які проявилися у ході імплементації реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти, але їх подолання є обов'язковим для успішної реалізації зазначеної реформи.

**Основні потенційні ризики реалізації реформи «Нова українська школа» на рівні базової середньої освіти.** Для визначення основних потенційних ризиків реалізації реформи НУШ у базовій школі виконаємо аналіз наукових праць, присвячених вирішенню цього питання.

Так, О. Денисюк та Н. Титаренко розрізняють: *політично-правову, фінансово-економічну, організаційно-технічну, кадрову, управлінську, інформаційно-комунікаційну, соціокультурну та навчально-методичну* категорії ризиків реформи НУШ на рівні початкової школи [4, с. 79].

Деякі з виокремлених О. Денисюк та Н. Титаренко ризиків реалізації реформи НУШ у початковій школі актуальні і для базової школи. Зокрема, серед ризиків, зумовлених побоюванням змін та різноманітні психологічні бар'єри, які можуть слугувати для побудови множини потенційних ризиків реалізації реформи НУШ у базовій середній освіті, є [4, с. 81]:

- 1) небажання вчителів вивчати й сприймати аспекти нової педагогічної діяльності;
- 2) небажання вчителів підлаштовуватися до змін;
- 3) несприйняття вчителями підходів НУШ до навчання;
- 4) неготовність вчителів до побудови стосунків з учнями на засадах педагогіки партнерства;
- 5) сумніви батьків учнів щодо рівня та якості освітніх послуг;
- 6) побоювання батьків щодо можливості сприйняття такої кількості навчального матеріалу учнями;
- 7) ігнорування батьками учнів участі в організації освітнього процесу;
- 8) недостатня інформованість вчителів та батьків учнів щодо концептуальних засад реформи НУШ.

На думку Є. Пилипко серед потенційних ризиків реалізації реформи НУШ є [10, с. 58-61]:

- 1) нерозуміння суті педагогіки партнерства, зокрема хибне уявлення щодо принципу «рівність» в освіті, яке може трактуватися батьками учнів як панібратства або рівність у правах та обов'язках учнів, їх батьків та вчителів;
- 2) нерозуміння факту, що головним замовником освітніх послуг і її бенефіціарієм є держава, тобто школа виконує державне замовлення відповідно до «Державного стандарту базової середньої освіти»;
- 3) ускладнення освітнього процесу завдяки тиску і впливу мас-медіа на всіх учасників освітніх процесу, що може мати як позитивний, так і негативний ефект.

Підтримуємо точку зору науковця, і тому також зарахуємо визначені ним виклики до множини потенційних ризиків реалізації реформи НУШ у базовій середній освіті.

У Проєкті «Дорожньої карти реформи базової та профільної школи» виокремлено наступні ризики реалізації реформи у 5-9 класах [7, с. 9-10]:

- 1) неналежна підготовка вчителів-предметників, їх забезпечення навчально-методичними матеріалами та обладнання освітнього середовища;
- 2) неналежне цільове підвищення кваліфікації вчителів щодо аспектів НУШ в базовій школі та належне забезпечення освітніми ресурсами;
- 3) ненадання вчителю працювати за власними навчальними програмами, свободи вибору методів, стратегій, способів й засобів навчання.

Таким чином, нами визначено чотирнадцять основних потенційних ризиків реалізації реформи НУШ у базовій школі. Визначені ризики можуть бути об'єднані у такі основні групи, що пов'язані з: 1) вчителями та їх підготовкою до імплементації реформи; 2) хибними уявленнями всіх учасників освітнього процесу про педагогіку

партнерства та реформу НУШ; 3) взаємодією вчителів з батьками учнів.

**Виклики, що на практиці постали перед вчителями 5-х класів під час реалізації реформи НУШ.** З метою визначення викликів, що на практиці постали перед вчителями упродовж реалізації реформи НУШ нами проведено опитування серед учителів-предметників 5-х класів закладів загальної середньої освіти Чернівецької області та серед магістрантів спеціальності «Середня освіта. Інформатика» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, які у жовтні-листопаді 2022 року проходили педагогічну практику і мали змогу проводити уроки у 5-х класах, які навчаються за новим Державним стандартом базової середньої освіти.

Відмітимо, що всі вчителі, які викладають у 5-х класах НУШ пройшли цілеспрямоване підвищення кваліфікації а також онлайн-навчання з нових педагогічних підходів і методик НУШ на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Для проведення зазначеного опитування, нами розроблено опитувальник, що складається з 16 питань, об'єднаних у 4 блоки, які охоплюють три визначені нами вище групи ризиків імплементації реформи та інформацію про респондентів (див. табл. 1).

Опитування проведено в дистанційному режимі за допомогою онлайн сервісу Google Forms. У розробленому опитувальнику були використані питання таких типів: 1) питання з варіантами відповіді (закрита форма з вибором однієї відповіді); 2) прапорці (вибір декількох відповідей та Текстове поле «Інше» для власної відповіді); 3) з короткими відповідями (відкриті питання); 4) спадний список (для вибору зі списку).

У дослідженні взяло участь 28 вчителів та 15 магістрантів.

За результатами опитування, що проводилось з 26 жовтня по 15 листопада 2022 року встановлено наступне.

Питання блоку 1 стосувалися проблем готовності вчителя до імплементації реформи НУШ у 5-9 класах. Відповідями на питання 1 цього блоку, респонденти відповіли, що серед форм, за якими відбувалася їх підготовка до впровадження реформи НУШ у 5-9 класах були: курси ІППО –

24 (55,8%); тренінги, майстер-класи – 23 (53,5%); вебінари – 17 (39,5%); он-лайн курси – 23 (53,5%); самоосвіта – 24 (55,8%); інше – проходження курсів в університеті – 1 (2,3%).

На запитання 2 «Чи проводяться у закладі освіти інформаційні заходи, спрямовані на обговорення концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства?» 29 (67,4%) респондентів відповіли, що проводяться з усіма учасниками освітнього процесу; 9 (20,9%) зазначили, що такі заходи проводяться, але тільки для здобувачів освіти; 2 (4,7%) відмітили, що заходи можуть проводитися лише за бажанням учасників освітнього процесу; 3 (7%) засвідчили, що у закладі не проводяться подібні заходи.

На питання 3 «Що перешкоджає реформі НУШ у базовій школі?» 1 (2,3%) респондент відмітив відсутність підтримки з боку керівництва; 19 (44,2%) респондентів вказали на недостатність навчально-методичного забезпечення; 5 (11,6%) респондентів засвідчили низьку якість навчально-методичного забезпечення; 18 (41,9%) респондентів проінформували про недостатність обладнання освітнього середовища; 24 (55,8%) респондентів вважають технічну базу недостатньою для проведення реформи; 8 (18,6%) респондентів серед перешкод зазначили брак часу; 4 (9,3%) перешкодами вважають неналежні умови праці; 6 (14%) респондентів відмічають відсутність перешкод.

Стосовно участі в розробленні документів респонденти відповіли так: стратегія розвитку закладу освіти – 3 (7%); річний план роботи закладу – 14 (32,6%); освітня програма закладу – 15 (34,9%); навчальна програма предмету або інтегрованого курсу – 22 (51,2%); положення про академічну доброчесність – 8 (18,6%); правила внутрішнього розпорядку – 11 (25,6%); в розробленні жодного документу участі не брав/брала – 14 (32,6%).

Стосовно задоволеності рівнем власної підготовки до впровадження реформи НУШ у 5-9 класах респонденти відповіли: так – 33 (76,7%); переважно так – 5 (11,6%); переважно ні – 5 (11,6%); ні – жодної відповіді (рис. 1).

Питання блоку 2 спрямовані на визначення розуміння респондентами концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства.

Таблиця 1

**Структура опитувальника для вчителів базової школи, які викладають у 5-х класах НУШ**

№	Блок опитувальника	Кількість питань
1.	Питання щодо проблем готовності вчителя до імплементації реформи	5
2.	Питання щодо концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства	6
3.	Питання щодо проблем у взаємодії вчителів з батьками учнів	2
4.	Інформація про респондента	3
Усього		16

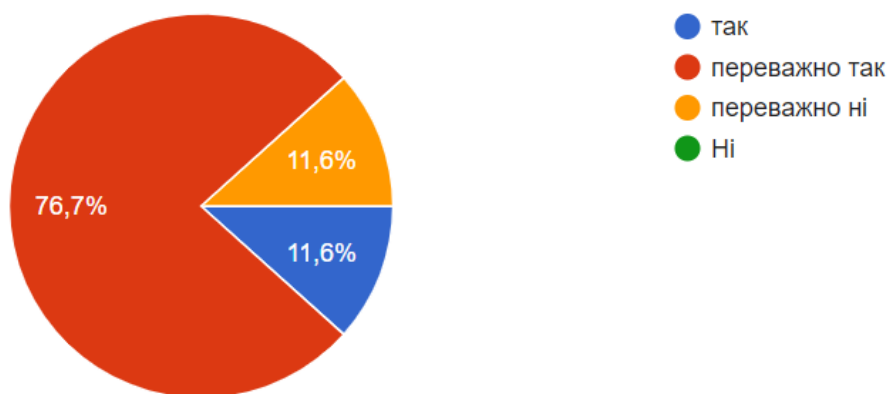


Рис. 1. Задоволеність респондентів рівнем власної підготовки до впровадження реформи НУШ у 5-9 класах

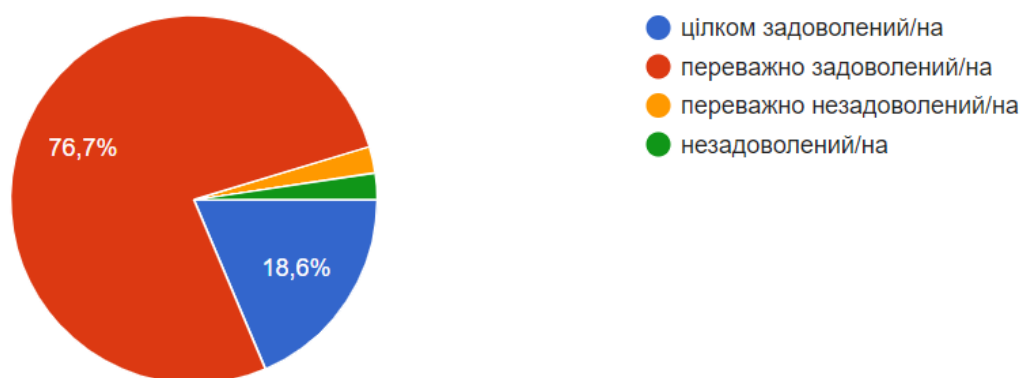


Рис. 2. Задоволеність респондентів співпрацею з батьками учнів

Цей блок містить 6 відкритих питань: «1. Скільки освітніх галузей передбачено в Новій українській школі?», «2. Нові освітні стандарти сфокусовані на...», «3. Основними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів є:», «4. Нова школа працюватиме на засадах педагогіки...», «5. Яка роль учителя в Новій українській школі?» та «6. У чому полягає принцип рівності сторін в педагогіці партнерства?».

Відповідями на питання блоку 2 було встановлено, що більшість респондентів не мають належного розуміння концептуальних положень реформи НУШ, особливо в питаннях, які стосувалися основних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів та принципу рівності сторін в педагогіці партнерства.

Питання блоку 3 стосувалися проблем взаємодії вчителів з батьками учнів.

На питання 1 «Які форми комунікації з батьками Ви використовуєте?» респонденти відповіли: батьківські збори – 31 (72,1%); індивідуальне спілкування з батьками – 38 (88,4%); телефонні розмови – 27 (62,8%); соціальні мережі – 15 (34,9%); Viber – 27 (62,8%); не бачу сенсу у комунікації з батьками – 0 (0%).

Стосовно задоволеності співпрацею з батьками учнів респонденти зазначили: 8 (18,6%) – цілком задоволений/на; 33 (76,7%) – переважно задоволений/на; 1 (2,3%) – переважно незадоволений/на; 1 (2,3%) – незадоволений/на (рис. 2).

Блок 4 анкети спрямовано на визначення інформації про склад респондентів, які взяли участь у опитуванні.

Відповідями на питання 1 цього блоку було встановлено, що в анонімному анкетуванні взяло участь 23 (53,5 %) вчителів з педагогічним стажем менше 5 років; 7 (16,3 %) вчителів з педагогічним стажем 5-10 років; 3 (7%) вчителів з педагогічним стажем 10-20 років; 10 (23,3%) вчителів з педагогічним стажем більше 20 років.

На питання «Навчальний предмет або інтегрований курс якої освітньої галузі Ви викладаєте?» респонденти відповіли: мовно-літературна – 6 (14%); математична – 11 (25,6%); природнича – 4 (9,3%); технологічна – 3 (7%); інформатична – 6 (14%); соціальна і здоров'язбережувальна – 1 (2,3%); громадянська та історична – 2 (4,7%); мистецька – 4 (9,3%); фізкультурна – 6 (14%) (рис. 3).

На питання «В яких класах Ви викладаєте?» 38 (88,4%) респондентів відповіли – 5-6 класи;

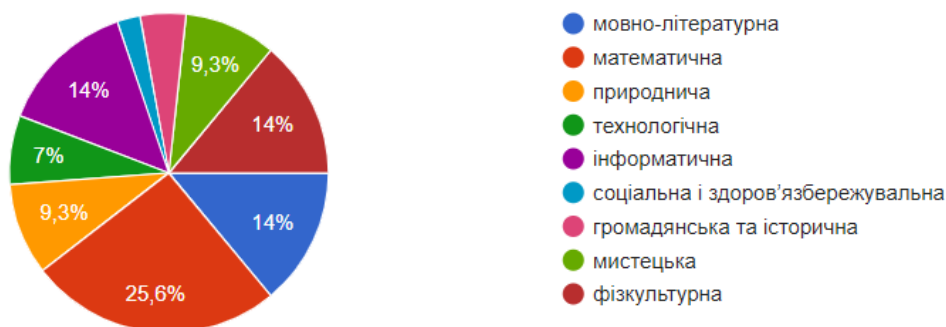


Рис. 3. Представництво респондентів за освітніми галузями

23 (53,5%) респондентів відповіли – 7-9 класи; 14 (32,6%) респондентів відповіли – 10-11 класи.

Таким чином, проведене опитування дає змогу констатувати, що основними викликами які виникли перед вчителями упродовж реалізації реформи НУШ стали:

1) недостатнє розуміння концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства;

2) недостатня підготовка вчителів-предметників до впровадження реформи;

3) недостатність або низька якість навчально-методичного забезпечення та обладнання освітнього середовища.

**Висновки.** За результатами проведеного аналізу наукових праць, а також вивчення інструктивних та методичних матеріалів, виокремлено чотирнадцять основних потенційних ризиків, що можуть негативно вплинути на процес реалізації реформи НУШ у базовій школі, які об'єднані у три групи: 1) підготовка вчителів до імплементації реформи; 2) хибні уявлення всіх учасників освітнього процесу про педагогіку партнерства та реформу НУШ; 3) взаємодія вчителів з батьками учнів.

Для визначення викликів, що на практиці постали перед вчителями під час реалізації реформи НУШ, в дистанційному режимі за допомогою онлайн сервісу Google Forms, розроблено опитувальник, що складається з 16 питань, об'єднаних у 4 блоки.

За результатами опитування встановлено, що основними викликами які виникли перед вчителями стали: недостатнє розуміння ними концептуальних положень реформи НУШ у базовій школі та педагогіки партнерства; недостатній рівень їх підготовки до впровадження реформи; недостатність або низька якість навчально-методичного забезпечення та обладнання освітнього середовища. Виникнення перших двох викликів зумовлена насамперед тим, що підготовка вчителів-практиків переважно відбувалася у дистанційному режимі без відриву від освітнього процесу. А поява тре-

тього виклику детермінована коротким періодом часу, який виділявся на розробку навчально-методичного забезпечення та обладнання освітнього середовища.

Для усунення визначених викликів, вважаємо за доцільне рекомендувати.

1) Закладам післядипломної педагогічної освіти

– включити до змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів теми щодо організації освітньої діяльності базової середньої школи в умовах НУШ, зокрема: «Роль батьків в умовах НУШ», «Діяльнісний та інтегрований підходи до навчання як шляхи реалізації завдань НУШ в базовій ланці освіти», «Методики діяльнісного підходу», «Методики інтегрованого підходу», «Формувальне оцінювання (принципи та стратегії, інструменти та алгоритм діяльності вчителя)», «Технологія розробки навчальних програм предметів (інтегрованих курсів)», «Педагогіка партнерства та особливості її реалізації у середній школі», «Основні компоненти плану компетентісного уроку», «Наскрізні уміння як основа для формування ключових компетентностей» тощо;

– надавати необхідну методичну допомогу вчителям області у реформуванні загальної середньої освіти «Нова українська школа» (розробка навчально-методичних посібників, рецензування, участь у експертизі навчально-методичної літератури);

– розробити навчально-методичні рекомендації для вчителів з актуальних питань впровадження НУШ.

2) Закладам загальної середньої освіти:

– забезпечити створення сучасного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти відповідно до нових стандартів НУШ;

– організувати обговорення на засіданнях педагогічної ради концептуальних засад НУШ у базовій школі (педагогіка партнерства, критерії оцінювання навчальних досягнень, наскрізні вміння, діяльнісний та інтегрований підходи та ін.);

– сприяти у формуванні позитивного ставлення педагогів до ідей і завдань реформи «Нова українська школа»;

– мотивувати педагогів до фахового і професійного вдосконалення з метою ефективного викладання навчальних дисциплін за новими Державними стандартами, інтегрованих курсів, а також використання електронних посібників;

– заохочувати вчителів до участі в апробації нової навчальної літератури в середній школі.

3) Вчителям 5-х класів закладів загальної середньої освіти:

– самостійно вивчити науково-методичні праці, присвячені концептуальним засадам НУШ, зокрема «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016) [8], «Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проект для обговорення» (2021) [7] та «Нова українська школа: путівник для вчителя 5-6 класів» (2022) [9];

– детально вивчити особливості організації контролю навчальних досягнень учнів та записів у класний журнал в 5-х класах НУШ;

– приймати участь у Всеукраїнських проєктах та конкурсах розробок навчально-методичної літератури для вчителів НУШ.

Серед перспективних напрямів подальших наукових розвідок визначимо такий як розробка діагностичних засобів для ефективного оцінювання рівня готовності вчителів закладів базової середньої освіти до впровадження реформи НУШ.

#### Список використаної літератури:

1. Бигар Г.П., Піц І.І., Прокоп І.С., Тимчук Л.І. Теоретичні засади педагогічного партнерства як одного з факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2021. Вип. 13. С. 287-298.
2. Бодрук О. С. Структура воєнної безпеки: національний та міжнародний аспекти : Монографія. К. : НІПМБ, 2001. 300 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ). *Освітня аналітика України*. 2021. № 4 (15). С. 76-88.
5. Калько І.В. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи. *Загальна педа-*

*гогіка та історія педагогіки*. 2020. Вип. 21, Т. 1. С. 33-35.

6. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність. Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: зб. ст. *Всеукраїнської наук.-практ. Інтернет-конф., 6 квітня 2017 р.* Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85-88.
7. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проект для обговорення / Вакулєнко Т., Гринєвич Л., Лінник О. та інші; за заг. ред. Л. Гринєвич. АКМЕ ГРУП, 2021. 46 с.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Упоряд.: Гринєвич Лілія, Елькін Олександр, Калашнікова Світлана [та ін.]. Львів, 2016. 40 с.
9. Нова українська школа: путівник для вчителя 5-6 класів : навчально-методичний посібник / за ред. А. Л. Черній. Рівне : РОІППО, 2022. 168 с.
10. Пилипко Є. В. Сучасна філософія партнерства в навчальних закладах. Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи: *мат. Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2022. С. 58-64.
11. Різник Н. С. Теоретичні засади формування системи діагностики економічної безпеки банку. *Вісник Харк. нац. техн. ун-ту сільського господарства : Економічні науки*. Х. : ХНТУСГ, 2007. Вип. 66. С. 118-123.
12. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. № 5. С. 4-21.
13. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ціннісно-освітоглядний аспект. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: збірник матеріалів III-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч.1. К.: Агроосвіта, 2018. 282 с. С. 121-128.
14. Цікановська Н.А. Інтерпретація понять «виклик», «небезпека», «загроза» та «ризик» у теорії фінансової безпеки. *Фінансовий простір*. 2013. № 3. С. 110-114.
15. Черненко Н.М. Ризик-менеджмент у закладах освіти: навч. посіб. Серія «Управління закладом освіти». Вид., О.: Університет Ушинського, 2020. 116 с.



---

**Byrka M., Luchko V., Perun G. Implementation of the “new Ukrainian school” reform at the level of basic secondary education: the main risks and challenges for teachers**

*The article found that “risk” is a possible circumstance of deviation from the expected results, which can have both positive and negative consequences, and “challenge” is an externally determined circumstance of the need to act.*

*It was determined that the concepts of “risk” and “challenge” correlate as a set of potentially possible circumstances of the NUS reform implementation and circumstances that really arose at the time. Therefore, the challenges are those risks that appeared during the execution of the “New Ukrainian School” reform at the level of basic secondary education, but overcoming them is mandatory for the successful implementation of the said reform.*

*Based on the results of the analysis, fourteen main potential risks of the implementation of the NUS reform in basic schools identified, grouped related to: 1) teachers and their preparation for the reform implementation; 2) misconceptions of all participants in the educational process about the pedagogy of partnership and the reform of NUS; 3) interaction between teachers and student’s parents.*

*According to the results of the survey conducted among practicing teachers and master’s students, it was determined that the main challenges faced by teachers during the implementation of the NUS reform were: 1) insufficient understanding of the conceptual provisions of the NUS reform in the basic school and partnership pedagogy; 2) insufficient training of subject teachers for the implementation of the reform; 3) insufficiency or low quality of educational and methodological support and equipment of the educational environment. The emergence of the first two challenges is caused primarily by the fact that the training of practicing teachers mainly took place in a remote mode without breaking away from the educational process. And the appearance of the third challenge is determined by the short period allocated for educational and methodological support and equipment for the educational environment.*

*To eliminate the identified challenges, recommendations for institutions of postgraduate pedagogical education, general secondary education, and for teachers have been developed.*

**Key words:** “new Ukrainian school” reform, basic secondary education, risk, challenge, recommendations.

УДК 159.9.072:159.947-053.6:[374:796](045)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.9>

**Г. А. Васильєв**

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

## **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ**

*У статті обґрунтовано систему критеріїв, показників та рівнів сформованості вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.*

*Виокремлені основні вольові якості (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка, рішучість) розглядаються як самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких зумовлений особистим досвідом, сформованими мотивами та установками, що визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, здатністю долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.*

*Мета статті – визначити та схарактеризувати критерії, показники, рівні сформованості вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.*

*Підлітковий вік є сприятливим для формування вольових якостей під час занять фізичною культурою й спортом, що мають неоціненний вплив на особистість, оскільки охоплюють не лише її фізичну сферу, але й духовну та емоційну.*

*Сформованість вольових якостей характеризується за такими критеріями: знаннями (розуміння сутності понять «воля», «вольові якості», «вольова особистість»); ставленням (потреби та мотиви особистості у становленні та розвитку вольових якостей, їх (якостей) належність до системи ціннісних орієнтацій); вольовою поведінкою (якою мірою вольові якості реалізуються особистістю в конкретних вчинках та діях).*

*Оцінювання вольових якостей запропоновано здійснювати за двома параметрами – вираженість та генералізованість. Під вираженістю вольової якості розуміється наявність та стійкість прояву основних її ознак, які піддаються виміру та оцінюванню. Під генералізованістю – універсальність якості, тобто широта її проявів у різних ситуаціях.*

*У дослідженні також визначено рівні сформованості вольових якостей підлітків, які займаються у позашкільних закладах спортивного спрямування (низький, середній, високий).*

*Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі виховання вольових якостей особистості. Подальших досліджень потребує проблема удосконалення шляхів формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.*

**Ключові слова:** *вольові якості, особистість учня, позашкільні заклади спортивного спрямування, критерії, показники, рівні сформованості вольових якостей підлітків, формування вольових якостей, процес формування вольових якостей.*

**Постановка проблеми.** Нині система позашкільної освіти в Україні має досить широко представлені шляхи формування соціально активної, фізично здорової і духовно багаті особистості, що відображено в основних нормативних державних документах (Закон України «Про освіту», Закон України «Про позашкільну освіту», Закон України «Про фізичну культуру і спорт» та ін. [7; 8; 9]). Зокрема, заняття підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування мають потенційні можливості у формуванні вольових якостей за допомогою активного комплексного впливу, оскільки дозволяють максимально врахувати особливості підліткового віку: прагнення підлітків до фізичного вдосконалення, наслідування; бажання бути схожим на своїх кумирів, бути першим, зайняти гідне місце у колі однолітків, домогтися

визнання, поваги, випробувати себе у подоланні труднощів; прагнення задовольнити потреби в динамічному русі, новизні, різноманітних емоціях, спілкуванні в колі однолітків. Отже, актуалізується проблема аналізу ефективності формування вольових якостей, визначення критеріїв, показників та відповідних рівнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика формування вольових якостей є об'єктом дослідження науковців у сфері філософії, психології, педагогіки. Взаємозв'язок моральних та вольових якостей, діяльність педагогів щодо формування даних якостей висвітлено у працях І. Беха, Г. Ващенко, І. Дудник, В. Желанової та ін. [1; 2; 5; 6].

Особливості формування вольових якостей учнів засобами фізичного виховання проаналізо-

вано в працях А. Лайчук, Ю. Пронь, І. Тараненко, О. Язловецької та ін. [10; 11; 14; 15].

У дослідженнях І. Тараненко визначено критерії вихованості морально-вольових якостей важких підлітків: особистісно-ціннісний, мотиваційно-вольовий, адаптивно-суб'єктний, комунікативно-поведінковий [14].

Підготовку майбутніх педагогів до формування морально-вольових якостей учнів схарактеризовано у працях Ю. Дубовик та ін. [4].

Однак, виникає потреба оцінювання сформованості вольових якостей особистості у позашкільних закладах спортивного спрямування.

**Мета статті** – визначити та схарактеризувати критерії, показники, рівні сформованості вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** Для оцінювання рівнів сформованості вольових якостей підлітків необхідно розробити систему критеріїв та показників із врахуванням структури вольових якостей та у контексті нашого дослідження – потенціалу позашкільних закладів спортивного спрямування у їх формуванні.

Вольові якості розглядаємо як самостійні, стійкі психічні утворення особистості, зміст яких зумовлений особистим досвідом, сформованими мотивами та установками, що визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, здатністю долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

До основних вольових якостей належать цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, витримка, рішучість.

Процес формування вольових якостей особистості пов'язаний з процесами становлення суспільної активності, моральним вихованням; носить нестійкий, суперечливий, імпульсивний характер та включає становлення суспільної активності, потреб, інтересів, мотивів до різних видів діяльності.

Підлітковий вік є сприятливим для формування вольових якостей під час занять фізичною культурою й спортом; цілеспрямоване, акцентоване застосування засобів фізичної культури активізує формування вольових якостей у школярів, має неоціненний вплив на особистість, оскільки охоплюють не лише її фізичну сферу, але й духовну та емоційну.

Поняття «критерій» має різне трактування; з одного боку, критерій виступає як міра, ознака, що дозволяють оцінити якісно-кількісні зміни в розвитку особистості, з іншого, як сукупність ознак (або рівнів), що умовно характеризують педагогічні явища в процесі розвитку і виховання [13, с. 312].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки поняття «критерій» (від грецьк. *Χριτήριον* – здатність розрізнення, мірило, засіб судження, пов'я-

заного з грецьк. *χρίω* – розділяю, розрізняю) визначається як мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення певного явища чи процесу [14].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «критерій» розглядається як ознака, що забезпечує можливість виявлення стану та рівня сформованості вольових якостей підлітків. «Показник» – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь [3, с. 838]. У нашому дослідженні показники – це кількісні або якісні характеристики сформованості кожної вольової якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається.

На основі аналізу різних підходів до визначення критеріїв та показників сформованості вольових якостей, у нашому дослідженні сформованість вольових якостей характеризується за такими критеріями: знаннями (показниками сформованості знань обрано: розуміння сутності понять «воля», «вольові якості» та їх значення в житті людини, що приведе до успіху чи до уникнення невдачі, «вольова особистість»; також розуміння уявлення про способи реалізації кожної якості); ставленням (потреби та мотиви особистості у становленні та розвитку вольових якостей, їх (якостей) належність до системи ціннісних орієнтацій; емоційно-позитивне ставлення до формування витримки, рішучості, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості; мотивація на добровільне їх виявлення); вольовою поведінкою (уміння ухвалювати самостійні рішення та нести відповідальність за їх наслідки; здатність добровільно виконувати обов'язки; уміння контролювати і коригувати свою поведінку, реалізовувати вольові якості в конкретних вчинках та діях, здатність до самопізнання та самовиховання).

Однією з основних внутрішніх суперечностей, які по-своєму виявляються на різних етапах індивідуального розвитку особистості, є розходження між новими потребами, прагненнями, запитаними, ідеалами, що виникають, і досягнутим рівнем розвитку операційних можливостей. Мотиваційна сторона, як правило, випереджає операційну в розвитку особистості, і це розходження між ними спонукає її (особистість) до руху вперед, зокрема, воно породжує прагнення особистості до самовдосконалення, що закономірно виникає на певному ступені розвитку у підлітковому і старшому шкільному віці.

У житті людини знання, відносини та вчинки тісно пов'язані між собою, утворюють єдність, що виражається в деяких особистісних якостях (цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, витримка, наполегливість тощо).

Виходячи з того, що старшокласники постійно залучені до різноманітної діяльності й мають відтворювати певну поведінку, потрібно розкрити причини, що викликають мотивацію їх діяльності.

Потребу (англ. necessity – необхідність, зокрема, підтримки життєдіяльності організму, розвитку людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; стимул активності й діяльності людини) розглядаємо в тісному взаємозв'язку з мотивацією людини); вольовою поведінкою (якою мірою вольові якості реалізуються особистістю в конкретних вчинках та діях).

Для розробки діагностичного інструментарію, необхідно розробити критерії оцінки вольових аспектів. Суть таких критеріїв повинна зводитися до того, щоб позначити конкретні показники прояву тієї чи іншої вольової якості, які спостерігають і фіксують суб'єкти процесу. При цьому вони не узагальнюють та не оцінюють прояв вольової якості «взагалі», вони лише фіксують його за певною шкалою.

У психолого-педагогічній науці кожному вольову якості прийнято оцінювати за двома параметрами – вираженість та генералізованість. Під вираженістю вольової якості розуміється наявність та стійкість прояву основних її ознак, які піддаються виміру та оцінюванню. Під генералізованістю – універсальність якості, тобто широта її проявів у різних ситуаціях. Очевидно, що та сама вольова якість у різних обставинах може проявлятися по-різному: підліток може бути досить цілеспрямованим у тренувальній діяльності, але не виявляти дану якість в повсякденному житті. Параметри (вираженість та генералізованість) означених вольових якостей подано в таблиці 1.

У відповідності до мети, розроблено рівні сформованості вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Низький рівень сформованості вольових якостей характеризується наявністю фрагментарних знань про вольові якості та їх значення для особистості. Маючи незадовільні теоретичні знання, підліток не виявляє інтересу до реалізації знань на практиці. Ціннісні орієнтації, які регулюють прояв вольових якостей не сформовані, основний механізм виділення цінностей – відсутність диференціації. Це перешкоджає усвідомленню вибирати та ієрархізувати у певну структуру ті чи інші цінності людського життя як головні цілі. Водночас, оцінка відповідності своїх вольових якостей вимогам суспільства у таких підлітків завищена через їх незнання. Вони мають невиразне уявлення про ідеал, що заважає їм прогнозувати перспективу розвитку своїх вольових якостей.

Тренувальна діяльність в позашкільних закладах спортивного спрямування, якою займається підліток з низьким рівнем сформованості вольових якостей, носить переважно емоційно-виконавчий характер (вплив товаришів, «мода» займатися спортом, проведення часу та ін.) і може бути припинена при виникненні перших труднощів. Часто підлітки цієї групи не можуть мобілізувати свої сили для подолання труднощів (дотримання пра-

вил, тривале, монотонне відпрацювання вправ, дисциплінованість тощо). Тому, їх мотиви заняття спортом не характеризуються орієнтацією на зміст та результат. Підліток з низьким рівнем сформованості вольових якостей часто характеризується порушеннями норм поведінки. Вони не виявляють активності, ініціативи, відповідальності, не відчують задоволення від тренувальних занять.

Підлітки з низьким рівнем сформованості вольових якостей не здатні ухвалювати самостійні рішення та нести відповідальність за їх наслідки; добровільно виконувати громадські обов'язки; не вміють контролювати і коригувати свою поведінку, у них не сформована потреба діяти відповідно до вимог суспільства.

Середній рівень сформованості вольових якостей підлітків характеризується наявністю знань щодо сутності вольових якостей, норм поведінки, розумінням їх суспільної значущості. Проте, необхідна для морального становлення інформація усе ще залишається для підлітка особистісно-індиферентною, не включеною у сферу його потреб. Ціннісні орієнтації перебувають у стадії формування. Диференціація їх слабо розвинена, підліток неспроможний зробити чіткий їх вибір, виділяти різні за значимістю якості. За змістом ціннісні орієнтації спрямовані, з одного боку – на особистість, індивідуальні інтереси, з іншого боку – на своїх товаришів. Найчастіше самооцінка відповідності особистісних якостей вимогам суспільства дещо завищено. Вони прогнозують лише окремі моменти розвитку вольових якостей. Зазвичай, вони вважають, що можуть досягти спортивного ідеалу, не докладаючи до цього особливих зусиль. Разом з тим такі підлітки слабо уявляють шляхи самовдосконалення. Участь їх у тренуванні має відносно самостійний характер, але вони епізодично виявляють відповідальність та ініціативу. Їх характеризує суперечливе ставлення до подолання труднощів: підлітки можуть виявляти завзятість у досягненні мети, але досить часто пасують перед труднощами, відмовляються від поставлених завдань.

Високий рівень сформованості вольових якостей підлітків характеризується розумінням сутності понять «воля», «вольові якості» та їх значення в житті людини; всі основні вимоги суспільства до поведінки усвідомлюються ними як суспільно, і як особистісно-необхідні і, отже, внутрішньо сприймаються підлітками, стають їх переконаннями. Вони виявляють уміння реалізувати знання норм поведінки практично. Їх ціннісні орієнтації характеризуються емоційно-позитивним ставленням до формування витримки, рішучості, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості. Підлітки реально оцінюють відповідність своїх вольових якостей вимогам суспільства, мають повне уявлення про спортивні норми та ідеал. У підлітків цього рівня домінують соціаль-

Таблиця 1

**Критеріограми оцінки вияву вольових якостей**

Витримка – вміння контролювати свою поведінку, утримуватися від імпульсних дій.	
Вираженість:	Генералізованість:
– коли стривожений, хвилюється, втрачає контроль за собою; – якщо поганий настрої, не може це приховати; – сильне хвилювання, як правило, не позначається на його діях та поведінці під час тренування; – у складній ситуації зазвичай губиться, не може прийняти потрібне рішення.	– у суперечці, зазвичай, вдається зберегти спокій та врівноваженість; – на тренуваннях дуже хвилюється, що не зможе виконати завдання, яке знає; – не може стримати себе, щоб на грубість не відповісти тим самим; – може змусити себе тренуватися, перемагаючи втому та біль, якщо це необхідно.
Рішучість – вміння ухвалювати та втілювати в життя швидкі та обґрунтовані рішення.	
Вираженість:	Генералізованість:
– ухвалюючи рішення, завжди реально оцінює свої можливості; – більше подобається, коли відповідальність за спільну справу несуть інші.	– сформовано відповідальність за свої справи та вчинки; – важко долає страх, тривогу, побоювання; – можливість ризикнути приносить радість.
Ініціативність – здатність діяти творчо, з вигадкою, винахідливістю, винахідливістю.	
Вираженість:	Генералізованість:
– відсутність поради, підтримки педагога знижують результативність на тренуванні; – зазвичай відмовляється від своїх планів, намірів, якщо інші знаходять їх невдалими; – виявляє активність (наприклад, в процесі тренувань) що супроводжується винахідливістю, пропозицією покращення процесу чи явища тощо.	– ніколи з власної ініціативи не береться виконувати доручення; – при розмові та знайомствах завжди прагне надати ініціативу іншому; – намагається діяти творчо, з власного почину.
Наполегливість – здатний доводити розпочату справу до кінця, незважаючи ні на що.	
Вираженість:	Генералізованість:
– починаючи тренування, робить все для її виконання; – характерні систематичність та планованість у тренуваннях; – більше подобаються легкі, навіть менш результативні шляхи для досягнення мети; – до кінця виконує нудну та одноманітну роботу, якщо це необхідно; – не відмовляється перевірити себе у важких справах.	– не може змусити себе займатися, якщо втомився; – на тренуваннях змушує себе завжди виконати завдання, навіть якщо втомився; – у суперечці часто поступається іншим; – охоче виконує громадські доручення та добивається того, що хоче.
Цілеспрямованість – вміння підпорядковувати свої дії поставленим цілям.	
Вираженість:	Генералізованість:
– чітко усвідомлює, чого хоче досягти, починаючи будь-яку справу; – поставивши мету, прагне її досягненню; – заздалегідь планує завдання, планує свою роботу; – під впливом різноманітних перешкод прагнення мети слабшає; – починаючи нову справу, не завжди чітко уявляє собі, чого слід прагнути.	– невдача на тренуваннях спонукає займатися з подвоєною енергією; – інтереси нестійкі, не визначився, чим займатиметься у житті; – під час тренувань швидко набридає працювати за запропонованим планом; – не замислюється над тим, навіщо йому вміння, які отримує на тренуваннях; – завжди намагається до кінця виконати будь-яке доручення, зокрема й громадське.

но-ціннісні мотиви занять спортом, майже завжди одержують задоволення від тренувальних занять. Вони характеризуються орієнтацією на зміст та результат занять. Спрямованість відносин до людей проявляється у здатності виявляти волю як у звичайних життєвих, так і у важких ситуаціях. У процесі життєдіяльності підлітки активно будують відносини з іншими людьми; виявляють прагнення зберегти повагу та доброзичливі стосунки з оточуючими, бути корисними іншим,

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, для оцінювання рівнів сформованості вольових якостей підлітків розроблено систему критеріїв, рівнів сформованості вольових якостей із врахуванням особливостей підліткового віку та, у контексті

нашого дослідження, – потенціалу позашкільних закладів спортивного спрямування щодо означеної проблеми.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує стан сформованості вольових якостей та проблема удосконалення шляхів формування вольових якостей підлітків у позашкільних закладах спортивного спрямування.

**Список використаної літератури:**

1. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : «Либідь», 1995. 202 с.
2. Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру. Ч. 1. Психологія волі і характеру. Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. 256 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь. ВТФ: Перун, 2004. 1440 с.
4. Дубовик Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 267 с.
5. Дудник І. О. Формування вольових якостей у студентів у процесі занять фізичною культурою : навч.-метод. посіб. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького 2016. 72 с.
6. Желанова В. В. Морально-вольові особистості як суттєва детермінанта формування «навичок ХХІ століття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 2 (41). С. 99–101.
7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України.* 2017. 25 вересня.
8. Закон України «Про позашкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
9. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text>
10. Лайчук А. М. Формування морально-вольових якостей учнів під час тренувального етапу в спортивній школі. *Народна освіта.* Випуск № 1(37), 2019 р. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5588](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5588)
11. Пронь Ю. М. Самовиховання вольових якостей у дітей старшого шкільного віку. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія психологічна № 1, 2018 с. 71–79. 73).
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенова. Одеса, 2006. 272 с.
13. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. В. Дубічинського. Харків, 2006. 1008 с., с. 312
14. Тараненко І. В. Формування морально-вольових якостей підлітків у процесі занять фізичною культурою і спортом. *Технології здоров'язбереження в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи:* матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф., 21–22 жовтня 2015 р. Полтава, 2015. С. 125–128.
15. Язловецька О. В. Теоретичні аспекти формування вольових якостей у підлітків засобами фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Випуск 131, 2021. С. 451–455.

#### **Vasiliev G. Criteria, indicators and levels of formation of willpower of teenagers in extracurricular sports institutions**

*The article substantiates the system of criteria, indicators and levels of formation of willpower of teenagers in extracurricular sports institutions.*

*The singled out basic will qualities (purposefulness, initiative, perseverance, endurance, determination) are considered as independent, stable mental formations of the personality, the content of which is determined by personal experience, formed motives and attitudes that determine the level of conscious self-regulation by the individual of his behavior, the ability to overcome difficulties that arise on the way to achieving the set goal.*

*The purpose of the article is to determine and characterize the criteria, indicators, levels of formation of willpower of teenagers in extracurricular sports institutions.*

*Adolescence is favorable for the formation of strong-willed qualities during physical education and sports, which have an invaluable impact on a person, since they cover not only his physical sphere, but also spiritual and emotional ones.*

*The formation of strong-willed qualities is characterized by the following criteria: knowledge (understanding of the essence of the concepts «will», «strong-willed qualities», «strong-willed personality»); attitude (needs and motives of the individual in the formation and development of volitional qualities, their (qualities) belonging to the system of value orientations); volitional behavior (the extent to which volitional qualities are realized by a person in specific deeds and actions).*

*It is proposed to evaluate willpower according to two parameters – expressiveness and generalization. The expressiveness of the will quality means the presence and stability of the manifestation of its main signs, which are amenable to measurement and evaluation. Under generalization is the universality of the quality, i.e. the breadth of its manifestations in different situations.*

*The study also determined the levels of formation of the willpower of teenagers engaged in extracurricular sports (low, medium, high).*

*The research materials can be used in the process of education of strong-willed personality qualities. The problem of improving the ways of forming the willpower of teenagers in extracurricular sports institutions requires further research.*

**Key words:** *strong-willed qualities, student's personality, extracurricular sports institutions, criteria, indicators, levels of strong-willed qualities of teenagers, forming strong-willed qualities, the process of forming strong-willed qualities.*

УДК 378.14.015.62  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.10>

### **О. С. Грицюк**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

### **О. Б. Кобильська**

доктор технічних наук, доцент,  
професор кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

### **Г. В. Славко**

кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

### **Н. Г. Кирилах**

кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

### **Т. С. Бриль**

старший викладач кафедри інформатики і вищої математики  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГІГІЄНИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ**

*У статті осмислюється досвід формування навичок ефективного тайм-менеджменту та інформаційної гігієни учнів загальної середньої школи на факультативних заняттях з інформатики. В умовах переходу до дистанційного навчання ці вміння набувають першочергового значення, адже на учнів покладється складне завдання раціонального розподілу і використання часу. Вони мають вміти свідомо відмовлятися від комп'ютерних ігор та спілкування у соціальних мережах, для того, щоб мати час для навчання, відпочинку, здорового сну, правильного харчування, активності на свіжому повітрі, саморозвитку. У зв'язку з цим посилюється відповідальність вчителя, передусім, інформатики, за формування навичок інформаційної гігієни та раціонального використання часу. У статті подано результати емпіричного дослідження, проведеного з учнями 9-х класів гімназії на базі факультативу з інформатики. Дослідження мало на меті визначення особливостей сприйняття школярами часу як специфічного ресурсу життєдіяльності, а також усвідомлення учнями причин нераціональної втрати часу на розваги у гаджетах. Опитування виявило певні проблемні зони, зокрема, усі опитувані проводять час у гаджетах, при цьому чверть – понад три години на день. Серед причин нераціонального використання часу учні назвали неможливість зосередитися через відволікання, неможливість визначити першочергове, відкладання завдання на потім, пусті балачки у соціальних мережах, бажання зануритися у віртуальну реальність через тривогу і страх. Значна частина опитуваних майже не спілкується з друзями наживо, тобто протікає тенденція загрозлива тенденція відмови від реального спілкування, що може негативно вплинути на соціалізацію молоді. Задля вирішення цих проблем і формування навичок інформаційної гігієни та ефективного тайм-менеджменту на факультативних заняттях з інформатики було розроблено комплекс завдань: учні навчалися розраховувати втрати часу, планувати та здійснювати контроль виконання планів, розподіляти справи за пріоритетністю, поділяти складні справи на етапи, користуючись спеціальними мобільними додатками та комп'ютерними програмами тайм-менеджменту.*

**Ключові слова:** тайм-менеджмент, інформаційна гігієна, раціональний розподіл часу, факультатив з інформатики, учні.

**Постановка проблеми.** Управлінню часом людина вчиться з дитинства. Дисципліна і режим, планування діяльності належать до базових компетентностей, які формуються ще у дошкільному віці і далі закріплюються під час навчання у школі. Формування навичок тайм-менеджменту є надзвичайно актуальними для учнів. Вміння не втрачати час на беззмістовні заняття, аналізувати розподіл часу, змінювати види діяльності, щоб не перетворюватися, працювати ефективно у стресових умовах, уникати невротичних реакцій і прокрастинації належать до так званих *soft skills*, володіння якими іноді важливіше за певні теоретичні знання. Важливо, щоб підліток умів правильно розпоряджатися своїм часом та обирати позитивні форми самоствердження – у цьому якраз і допомагають додаткові факультативні заняття.

Великий обсяг неорганізованого вільного часу юнаків та невміння розпорядитися ним, нерідко призводить до соціальних проблем. Варто також зауважити, що сучасну молодь все більше характеризує занурення в інтернет-простір (інтернет-залежність), збільшення часу віртуального спілкування у соціальних мережах порівняно із безпосереднім, міжособистісним спілкуванням. Юнаки витрачають час на комп'ютерні ігри, перегляд низькоякісного, а подекуди і небезпечного контенту у соціальних мережах, що також негативно відбивається на особистісному становленні.

Дозвілля для сучасних підлітків – це одна з першорядних цінностей, тому що дозвілля – це сукупність відпочинку і праці. У цій сфері реалізуються соціокультурні потреби дітей і задовольняються певні бажання й інтереси. Саме в сфері дозвілля підлітки, стверджуються у самостійному виборі, проявляють навички контролю й самоконтролю. І дуже важливо, щоб дозвілля не перетворювалося на безглузде мандрування соціальними мережами, нескінченну гру на комп'ютері або прогулянки з компанією ровесників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно з результатами соціологічного дослідження, проведеного в межах міжнародного проекту «Health behaviour school-aged children» (HBSC) – «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України» за підтримки Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні 2019 року, незалежно від статі й віку підлітків, найпоширеніший час для проведення його в Інтернет-просторі для реалізації будь-якої мети (гри, пошукової роботи, соціальних мереж) – від півгодини до двох-трьох годин на день, як у будні, так і у вихідні дні [6, с. 78]. Науковці зауважують, що Інтернет і соціальні мережі відіграють не останню роль у формуванні підліткової особистості. Більшість опитаних підлітків є користувачами соціальних мереж та має постійне підключення

до Інтернету. З метою формування безпечної поведінки молодих людей у мережевому просторі необхідно розробити й запровадити освітні програми як для підлітків, так і батьків з метою донесення до них інформації про небезпеки та ризики від користування Інтернетом, спілкування з незнайомцями та поширенням власної персональної інформації [6, с. 85].

Вільний час сучасних школярів характеризується широкою різноманітністю видів діяльності, яка, безумовно, вимагає уваги педагогів і дорослих. В самий цей період у учнів формуються активна життєва позиція, вони усвідомлюють та стверджують себе в соціумі. Формуються моральні звички, естетичні смаки, погляди [1, с. 116].

Увага соціологів, педагогів і психологів прикута до проблеми організації вільного часу учнівської молоді. Ця проблема значно загострилася у зв'язку з переходом навчання у дистанційний формат через пандемію, а згодом війну. Як слушно зазначають автори монографії «Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу», проведення вільного часу безпосередньо пов'язане із особистісним і соціальним розвитком підлітка. Підліткам важко самостійно структурувати час взагалі, і вільний, зокрема. Структурування дозвілля безпосередньо пов'язане із тим, наскільки усвідомленими є інтереси тинейджера, наскільки він активний у самореалізації своїх творчих можливостей [7].

Значення тайм-менеджменту для підвищення ефективності діяльності досліджує Л. Кучер [2], основи самоменеджменту і лідерства розкривають В. Лугова та С. Голубєв [3], тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективного використання часу є предметом дослідження І. Причепи, І. Соломонюк і Т. Леська [4], Дж. Клеменса і С. Далримпл [8], М. Робінса [9]. Використання методів тайм-менеджменту сучасною молоддю вивчають О. Ратушняк, О. Лялюк та К. Подолянчук [5]. Однак на сьогодні бракує досліджень, які б систематизували на основі емпіричних даних шляхи підвищення рівня розуміння учнями цінності часу як специфічного ресурсу життєдіяльності та основ інформаційної гігієни, що зумовлює актуальність дослідження.

**Мета статті.** Головною метою дослідження є осмислення досвіду формування навичок інформаційної гігієни і ефективного тайм-менеджменту учнів загальної середньої школи на факультативних заняттях з інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне дослідження особливостей сприйняття учнями часу як специфічного ресурсу життєдіяльності було здійснено за участі авторів на базі факультативу з інформатики Кременчуцького ліцею № 30 «Олімп» імені Н. М. Шевченко. У опитуванні взяли участь 110 респондентів, які є учнями 9-х класів.



Під час дослідження респонденти мали заповнити опитувальник. Опитування тривало у онлайн-режимі (за допомогою Google Форми). Опитувальник є власною розробкою авторів. У ньому респондентам пропонується проаналізувати розподіл і використання часу, визначити тривалість різних видів діяльності (навчання, в тому числі, виконання домашніх завдань; виконання домашніх обов'язків; відвідування гуртків, секцій, додаткових занять; спілкування з друзями (офлайн); прогулянки та активність на свіжому повітрі; інтелектуальне дозвілля (читання, слухання музики, перегляд кінострічок, відвідування вистав тощо); розваги у гаджетах (соціальні мережі, комп'ютерні ігри) тощо). Потім респондентам пропонується надати оцінку кожному виду діяльності стосовно необхідності, виправданості витрат часу та свідомості визначення часового інтервалу для діяльності. Наприкінці необхідно пояснити нераціональне використання часу.

Аналіз результатів опитування стосовно навчання та виконання домашніх завдань показав, що для учнів це важливий вид діяльності. Отримані дані подано у табл. 1. Результати опитування свідчать про те, що сучасні школярі проводять багато часу, навчаючись.

Таблиця 1

**Навчання, осіб (%)**

Час	Учасники
4 години на день	5 (4,5%)
5 годин на день	48 (44%)
6 годин на день	54 (49%)
7 годин і більше	3 (2,5%)
Разом	110 (100%)

Усі респонденти відповіли, що цей вид діяльності необхідний. Кількість тих, хто вважає, що витрати часу виправдані, – 65 осіб (59%), протилежної думки дотримуються 45 осіб (41%). Усі респонденти відповіли, що часовий інтервал для навчання визначений свідомо.

Аналіз результатів опитування стосовно виконання домашніх обов'язків подано у табл. 2.

Таблиця 2

**Виконання домашніх обов'язків, осіб (%)**

Час	Учасники
1 година на день	74 (67%)
2 години на день	36 (33%)
Разом	110 (100%)

Усі респонденти відповіли, що цей вид діяльності необхідний. Кількість тих, хто вважає, що витрати часу виправдані, – 71 осіб (64,5%), протилежної думки дотримуються 39 осіб (35,5%). Усі респонденти відповіли, що часовий інтервал для навчання визначений свідомо.

Аналіз результатів опитування стосовно відвідування гуртків, секцій, додаткових занять подано у табл. 3.

Таблиця 3

**Відвідування гуртків, секцій, додаткових занять, осіб (%)**

Час	Учасники
1 година на день	58 (53%)
2 години на день	21 (19%)
Разом	79 (72%)

31 особа (28%) не відвідує гуртків, секцій та додаткових занять. Вони не вважають цей вид діяльності за необхідний. Серед тих, хто має позашкільну активність, усі вважають цю діяльність необхідною, витрати часу виправданими, а інтервал обраним свідомо.

Аналіз результатів опитування стосовно спілкування з друзями подано у табл. 4.

Таблиця 4

**Спілкування з друзями, осіб (%)**

Час	Учасники
1 година на день	43 (39%)
2 години на день	26 (24%)
3 години на день	12 (11%)
Разом	81 (74%)

29 осіб (26%) не спілкується з друзями наживо. Вони не вважають цей вид діяльності за необхідний. Серед тих, хто витрачає час на спілкування, усі вважають цю діяльність необхідною, витрати часу виправданими, а інтервал обраним свідомо. Результати опитування демонструють загрозливу тенденцію відмови від реального спілкування, що може негативно вплинути на соціалізацію молоді.

Аналіз результатів опитування щодо активності на свіжому повітрі подано у табл. 5.

Таблиця 5

**Прогулянки та активність на свіжому повітрі, осіб (%)**

Час	Учасники
1 година на день	45 (41%)
2 години на день	28 (25%)
Разом	73 (66%)

37 осіб (34%) не приділяють часу на активність на свіжому повітрі. Вони не вважають цей вид діяльності за необхідний. Серед тих, хто витрачає на це час, усі вважають цю діяльність необхідною, витрати часу виправданими, а інтервал обраним свідомо. Вважаємо, що те, що третина учнів не має щоденної активності на свіжому повітрі, є негативною тенденцією, адже це погано впливає на здоров'я молоді.

Аналіз результатів опитування стосовно інтелектуального дозвілля подано у табл. 6

Таблиця 6  
Інтелектуальне дозвілля, осіб (%)

Час	Учасники
1 година на день	15 (14%)
2 години на день	6 (5%)
Разом	21 (19%)

Більшість опитуваних (89 осіб, 81%) не вважає за необхідне витратити час на інтелектуальне дозвілля. Серед тих, хто витрачає на це час, усі вважають цю діяльність необхідною, витрати часу виправданими, а інтервал обраним свідомо. Вважаємо, що спостерігаємо загрозливу тенденцію втрачання можливостей для інтелектуального і духовного розвитку.

Аналіз результатів опитування щодо розваг у гаджетах подано у табл. 7.

Таблиця 7  
Розваги у гаджетах, осіб (%)

Час	Учасники
1 година на день	36 (33%)
2 години на день	47 (43%)
3 години на день і більше	27 (24%)
Разом	110 (100%)

Усі опитувані проводять час у гаджетах, при цьому 24% – понад три години на день. Усі респонденти відповіли, що цей вид діяльності необхідний, і часовий інтервал визначений свідомо. Кількість тих, хто вважає, що витрати часу виправдані: серед тих, хто проводить у гаджетах одну годину – 100%, дві години – 41 особа (37%), три години і більше – 18 осіб (16%). Отже, учні розуміють проблему зайвого витрачання часу на цей вид діяльності.

Комплексний погляд на чинник часу як основу організації життєдіяльності ставить завдання постійного аналізу та відстеження витрат часу за прийнятими пріоритетами. Під час опитування респондентам пропонувалося назвати причини нераціонального використання часу. Ці пояснення були зроблені учнями стосовно такого виду діяльності, як розваги у гаджетах.

Аналіз результатів опитування подано у табл. 8. Причини нераціонального використання часу зазначили 56 з 110 опитуваних, тобто 51%.

Таблиця 8  
Причини нераціонального використання часу під час розваг у гаджетах, осіб (%)

Причина	Учасники
Пусті балачки	29 (27%)
Невміння відмовити	8 (7%)
Бажання зануритися у віртуальну реальність через тривогу і страх	19 (17%)
Разом	56 (51%)

Варто зазначити, що нераціональне використання часу під час розваг у гаджетах зазначає понад половини опитуваних.

Отже, проблеми оптимізації розподілу і використання часу учнями лежить у психолого-педагогічній площині, а саме – в опануванні навичок ефективного тайм-менеджменту.

Задля вирішення цих проблем і формування навичок інформаційної гігієни та ефективного тайм-менеджменту на факультативних заняттях з інформатики було розроблено комплекс спеціальних завдань і вироблено певні рекомендації.

Управління часом спрямовано, передусім, на підвищення рівня розуміння часу як специфічного не відновлюваного ресурсу життєдіяльності. Підліток має усвідомлювати необхідність правильного розподілу часу відповідно до особистих інтересів та інтересів, пов'язаних із різними видами діяльності.

В умовах дистанційного навчання потрібно використовувати час із максимальним виконанням актуальних задач, розділених на проміжні завдання, з маленькими перервами, що не приведе до перевтоми та перенавантаження. Також потрібно мати час для відпочинку, здорового сну, правильного харчування, активності на свіжому повітрі, саморозвитку.

Одним з найважливіших вмінь в аспекті управління часом є здатність планування. Планувати час варто у різних перспективах: ставити собі цілі на день, на тиждень, на місяць, на рік і далі. Починати планування необхідно з планів на завтра. Планування можна здійснювати різними способами: на папері, у спеціальних комп'ютерних програмах та у мобільних додатках. Головне – аналізувати виконання планів та з'ясовувати причини, що перешкоджають цьому.

Також необхідно боротися з хронофагами (поглиначами часу). Необхідно свідомо обмежувати час, який витрачається на соціальні мережі, комп'ютерні ігри, непродуктивні розмови мобільним телефоном. Раціонально використовувати час на опрацювання та засвоєння матеріалу для навчальних цілей з доступних джерел інформації.

До навичок ефективного розподілу і використання часу також входить вміння розставляти пріоритети, тобто визначатися з важливістю та актуальністю справ. Потрібно розділити усі завдання на термінові та важливі. Не можна переходити до менш важливих і менш термінових справ, поки Ви не закінчили більш важливі та більш термінові.

Приступати до справ необхідно від складного до простого. При плануванні часу найскладніші завдання необхідно бажано ставити на початок дня, а потім рухатися до кінця дня в міру спадання

складності. Така розстановка задач доцільна, оскільки на початку робочого дня людина є більш продуктивною та має більше сил для вирішення складних задач.

Також варто поділяти складні справи на етапи. Якщо задача складна і її не можна виконати одразу, тоді її треба розділити на комплекс простіших задач, і вона не буде здаватися такою складною.

Важливим шляхом усвідомлення цінності часу є встановлення дедлайнів, граничних термінів виконання справи. Це організує і дисциплінує, надає можливість бути більш сконцентрованим і продуктивним та не відволікатися на зайві справи.

Також не варто забувати про навички рефлексії та самоаналізу. Після закінчення певного періоду варто замислитися, чи все зроблено у оптимальний час, що допомагало і що перешкождало. Самоконтроль є основою управління часом і собою.

**Висновки і пропозиції.** Емпіричне дослідження виявило певні проблемні зони. Майже третина не відвідує гуртків, секцій, додаткових занять, тобто не має організованої позашкільної активності. Значна частина опитуваних не спілкується з друзями наживо, тобто простежується загрозлива тенденція відмови від реального спілкування, що може негативно вплинути на соціалізацію молоді. третина старшокласників не має щоденної активності на свіжому повітрі, є негативною тенденцією, адже це погано впливає на здоров'я молоді. Більшість старшокласників не вважає за необхідне витратити час на інтелектуальне дозвілля. Натомість усі опитувані проводять час у гаджетах, при цьому чверть – понад три години на день.

Учні мають навчитися планувати і організовувати власний час. Процес самоорганізації виражається у детальному плануванні свого життя. І в цьому їм може допомогти школа, а саме організоване на базі факультативу з інформатики навчання навичкам інформаційної гігієни і тайм-менеджменту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності запропонованих занять.

#### Список використаної літератури:

1. Білецький О. А., Золотарьова В. В., Біленець А. В. Проблема організації дозвілля дітей і підлітків в позашкільній роботі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. (1(339) Ч.2). С. 112–119.
2. Кучер Л. Р. Тайм-менеджмент як засіб підвищення ефективності діяльності керівника. *Інноваційна економіка*. 2013. № 5 (43). С. 203–205.
3. Лугова В. М., Голубев С. М. Основи самоменеджменту та лідерства: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 212 с.
4. Причепя І. В., Соломонюк І. Л., Лесько Т. В. Тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективного використання часу успішного менеджера за сучасних умов. *Ефективна економіка: електронне наукове фахове видання*. 2018. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6781>.
5. Ратушняк О. Г., Лялюк О. Г., Подолянчук К. В. Аналіз використання методів тайм-менеджменту сучасною молоддю. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2019. № 2. С. 68–72.
6. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді»: моногр. / О. М. Бала-кірєва, Т. В. Бондар та ін.; наук. ред. О. М. Балакірєва; ЮНІСЕФ, ГО «Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка». К.: Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. 127 с.
7. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
8. Clemens J. K., Dalrymple S. *Time Mastery: How Temporal Intelligence Will Make You a Stronger, More Effective Leader*. AMACOM, 2005. 210 p.
9. Robbins M. *The 5 Second Rule: Transform Your Life, Work, and Confidence with Everyday Courage*. Savio Republic, 2017. 241 p.

#### Grytsiuk O., Kobilskaya O., Slavko G., Kirilaha N., Bryl T. Development of time management and information hygiene skills in optional computer science classes

*The article discusses the experience of formation of effective time management and information hygiene skills of general secondary school students in optional computer science classes. In the conditions of the transition to distance learning, these skills become of primary importance, because students are entrusted with the difficult task of rational distribution and use of time. They should be able to consciously refuse computer games and communication in social networks, in order to have time for study, rest, healthy sleep, proper nutrition, outdoor activities, self-development. In this regard, the responsibility of the teacher, primarily of informatics, for the formation of information hygiene skills and rational use of time increases. The article presents the results of an empirical study conducted with students of the 9th grade of a gymnasium on the basis of an optional computer science course. The purpose of the study was to determine the characteristics of schoolchildren's perception of time as a specific resource of life, as well as to make students aware of the reasons for the irrational waste of time on gadgets. The survey revealed certain problem areas; in particular,*

*all respondents spend time on gadgets, with a quarter spending more than three hours a day. Among the reasons for the irrational use of time, students cited the inability to concentrate due to distractions, the inability to determine the first priority, postponing the task for later, empty chatter on social networks, the desire to immerse yourself in virtual reality due to anxiety and fear. A significant part of the interviewees almost does not communicate with friends in person, that is, there is a threatening tendency to abandon real communication, which can negatively affect the socialization of young people. In order to solve these problems and to develop the skills of information hygiene and effective time management, a set of tasks was developed in optional classes in informatics: students learned to calculate the loss of time, plan and control the implementation of plans, allocate cases according to priority, divide complex cases into stages, using special mobile applications and time management computer programs.*

**Key words:** *time management, information hygiene, rational distribution of time, optional computer science classes, pupils.*

УДК 373.5.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.11>**Я. В. Дудко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**В. В. Латиш**

здобувач третього освітньо-наукового рівня  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті подано результати науково-педагогічного дослідження проблеми формування недискримінаційного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти України, що залишається на сьогоднішній день фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Метою дослідно-експериментальної роботи було визначити та обґрунтувати компоненти, критерії, показники та рівні управління недискримінаційним освітнім середовищем у школах України.*

*Аналіз нормативно-правових документів, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури та філософських джерел з проблеми управління недискримінаційним освітнім середовищем у теорії і практиці та результати констатувального етапу експерименту, що здійснювався на базі закладів загальної середньої освіти в Київській, Запорізькій та Івано-Франківській областях, дали можливість визначити компоненти, критерії, показники та рівні управління недискримінаційним освітнім середовищем у школах України.*

*Використовуючи системний підхід нами було визначено компоненти управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти: когнітивний, рефлексивний та дієво-практичний. Когнітивно-операційний компонент розглядається як система знань, вмінь та навичок необхідних для ефективного створення недискримінаційного освітнього середовища суб'єктами управління. Когнітивно-операційний компонент передбачає вміння пошуку, планування, реалізації та прийняття відповідних управлінських рішень щодо створення безпечного середовища у школі. Рефлексивний компонент розглядається як система постійного порівняння результатів якості управлінської діяльності щодо створення недискримінаційних умов у школі, сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну управлінську діяльність щодо ефективного виконання недискримінаційної інклюзивності в школі. Дієво-практичний компонент передбачає готовність суб'єктів управління до реалізації на практиці плану створення безпечного середовища через безпосереднє забезпечення нормативно-правових, інформаційних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов. У ході дослідження виокремлено критерії, показники та рівні (низький, середній та високий) управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти, недискримінаційне середовище, освітнє середовище, особистість, управління.

**Постановка проблеми.** У Конституції України зазначено, що «Усі люди вільні і рівні у своїх гідностях та правах» [2]. На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти в Україні проблема створення недискримінаційного освітнього середовища є нагальним завданням для суб'єктів управління виховною роботою у школі. Проведення повномасштабної війни країною агресором на території України, введення воєнного стану, економічна та політична криза безпосередньо вплинули на організацію освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти: спричинили перехід на дистанційну форму навчання, перебування школярів у бомбосховищах

під час повітряної тривоги, наявність «тривожних рюкзаків» та ін. Усе вище зазначене обумовило необхідність наукових пошуків створення моделі оцінювання забезпеченості недискримінаційного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти України, що б у повній мірі задовольняла сучасні потреби суспільства.

Зазначимо, що науково-правове підґрунтя формування безпечного освітнього середовища для майбутнього нашої нації зазначено у таких законодавчих документах: Конституції України, Наказі МОН від 10.09.2009 р. № 839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіті», Законі України «Про засади запобігання та протидію дис-

кримінації в Україні» від 30.05.2014 р. № 5207–VI, Законі України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї» від 30.09.2016 р. № 1767–VI, Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145–VIII, Законі України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463–IX, Наказі Президента України від 25.05.2020 р. № 195/2020 «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі», Листі МОН від 14.08.2020 р. № 1/9–436 «Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та попередження і протидії булінгу (цькуванню)» та ін. Слід підкреслити, що «Законодавство України ґрунтується на принципі недискримінації, що передбачає незалежно від певних ознак: 1) забезпечення рівності прав і свобод; 2) забезпечення рівності перед законом; 3) повагу до гідності кожної людини; 4) забезпечення рівних можливостей» [1].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Пріоритетні напрямки реформування сучасного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти висвітлено у наукових дослідженнях М. Воровки, О. Ляшенко, О. Ковшара, Г. Кравченко, О. Радченко та ін. Проблеми створення недискримінаційного безпечного освітнього середовища в Новій українській школі присвячено наукові роботи Г. Жирської, В. Кравця, Н. Левчик, О. Сакалюка, І. Шульги та ін. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища у школі досліджено Т. Бондар, Т. Єжовою, І. Калініченко, А. Колупаєвою, І. Кузавою, З. Удич, К. Островською та ін.

Підкреслимо, що результати аналізу останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема створення недискримінаційного освітнього середовища у школі є актуальною, але фрагментарно дослідженою сучасними науковцями.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення та обґрунтування компонентів, критеріїв, показників та рівнів управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз нормативно-правових документів, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури та філософських джерел з проблеми управління недискримінаційним освітнім середовищем у теорії і практиці та результати констатувального етапу експерименту, що здійснювався на базі закладів загальної середньої освіти в Київській, Запорізькій та Івано-Франківській областях, дали можливість визначити компоненти, критерії, показники та рівні управління недискримінаційним освітнім середовищем у школах України.

Використовуючи системний підхід нами було визначено компоненти управління недискриміна-

ційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти: когнітивний, рефлексивний та дієво-практичний.

Когнітивно-операційний компонент розглядається як система знань, вмінь та навичок необхідних для ефективного створення недискримінаційного освітнього середовища суб'єктами управління. Когнітивно-операційний компонент передбачає вміння пошуку, планування, реалізації та прийняття відповідних управлінських рішень щодо створення безпечного середовища у школі.

Рефлексивний компонент розглядається як система постійного порівняння результатів якості управлінської діяльності щодо створення недискримінаційних умов у школі, сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну управлінську діяльність щодо ефективного виконання недискримінаційної інклюзивності у закладі загальної середньої освіти.

Дієво-практичний компонент передбачає готовність суб'єктів управління до реалізації на практиці плану створення безпечного середовища через безпосереднє забезпечення нормативно-правових, інформаційних, матеріально-фінансових, психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов.

Слід зазначити, що виміром наявності недискримінаційного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти є відповідні критерії, сутнісні ознаки, обрані за основу оцінювання досліджуваного явища, за умови конкретних та об'єктивних показників. Звідси, форму вияву ознаки, обраної за основу критерію, що уможливує його якісний та кількісний його опис, визначаємо як показник.

Компоненти, критерії та показники управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладі загальної середньої освіти конкретизуємо з урахуванням ознак школи вільної від усіх видів дискримінації.

Когнітивний компонент передбачає оцінювання за допомогою критерію «недискримінаційне середовище», що містить показники:

– розуміння сутності та значення дискримінаційної проблематики щодо дискримінації за етнічним походженням, дискримінації за віком (ейджизм), дискримінації за ознакою релігійних переконань, дискримінації за ознакою матеріального стану людини, дискримінації за сімейним станом, дискримінації за місцем проживання, дискримінація у відмові розуміти розумне пристосування людей з інвалідністю;

– усвідомлення необхідності створення безпечного простору у закладі загальної середньої освіти, дотримання законодавства України щодо створення недискримінаційного середовища та управління ним;

– осмислення нових досліджень, ідей і цінностей рівності, необхідності створення недискримінаційного середовища у школі.

Рефлексивний компонент передбачає оцінювання за допомогою критерію «недискримінаційна інклюзивність», що містить показники:

- визнання рівних цінностей, рівних прав, рівних свобод;

- прийняття ідентичності інших людей, толерантних відносин, заснованих на системі загальнолюдських та національних моральних цінностей;

- спрямованість на самовиховання, гармонійне поєднання терпимості у цілісній особистості, досягнення адекватної ідентичності, ефективне виконання недискримінаційної інклюзивності.

Дієво-практичний компонент передбачає оцінювання за допомогою критерію «недискримінаційна поведінка», що містить показники:

- прояв адекватної ідентичності, з якою пов'язаний психосоматичний потенціал, доцільної недискримінаційної поведінки, ефективного виконання недискримінаційної інклюзивності, конструктивних толерантних відносин, поваги до особистості, незалежно від її статевої приналежності та расової ідентичності чи матеріального стану;

- розвиток умінь та навичок управління мотивами доцільної толерантної поведінки, боротьби з деструктивним впливом дискримінаційних стереотипів (обмеження у визнанні або користуванні правами та свободами за ознаками рас, кольору шкіри, релігійних переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного чи соціального походження, громадянства, сімейного чи майнового стану, місцем проживання, мовними чи іншими ознаками і т.д.) в особистому досвіді недискримінаційної взаємодії;

- здійснення самовиховання, гармонійне поєднання толерантних недискримінаційних ознак у цілісній особистості, досягнення адекватної ідентичності, виконання сімейних, професійних, соціальних цінностей, позбавлених нерівності, та видів діяльності, типових й нетипових для досягнення недискримінаційного освітнього простору, просування ідей і цінностей рівності та інклюзивності в сучасному суспільстві.

У ході дослідження виокремлено рівні управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти. Під рівнем управління недискримінаційним освітнім середовищем ми розуміємо якісну характеристику закладу загальної середньої освіти, зумовлену ступенем інтенсивності, постійності та повноти вияву її показників за компонентами – когнітивним, рефлексивним й дієво-практичним. Для діагностики рівнів управління недискримінаційним простором нами було конкретизовано якісні показники їх вияву за трирівневою шкалою з позначенням відповідних рівнів (низький, середній та високий).

Низький рівень управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти відзначається показниками: нерозумінням сутності та значення недискримінаційної про-

блематики щодо ідентичності рівності, подолання стереотипів, шляхів та засобів формування адекватної толерантної ідентичності, позбавлених дискримінаційної нерівності, побудови конструктивних толерантних відносин на основі недискримінації в публічній і приватній сферах життя; не усвідомленням необхідності подолання дискримінаційних проявів, просування ідей і цінностей рівності, дотримання законодавства щодо запобігання та протидії дискримінації в Україні; поверхневим осмисленням нових досліджень, ідей і цінностей рівності, стратегій інклюзивності, невизнанням гендерних цінностей, прав, рівності; відсутністю прийняття ідентичності інших людей, недискримінаційних відносин, заснованих на системі загальнолюдських та національних моральних цінностей та спрямованості на самовиховання, на гармонійне поєднання толерантних рис у цілісній особистості, на досягнення адекватної гендерної ідентичності, поваги до особистості, незалежно від її статевої приналежності, раси, матеріального становища та наявності інвалідності; не сформованістю вмінь та навичок управління мотивами доцільної толерантної поведінки, боротьби з деструктивним впливом дискримінаційних стереотипів; відсутністю чітких проявів здійснення самовиховання.

Середній рівень управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти відзначається показниками: наявністю поверхневого розуміння сутності та значення недискримінаційної проблематики щодо ідентичності, толерантних відносин, класової рівності, дискримінаційних стереотипів, шляхів та засобів формування адекватної ідентичності, щодо ідентичності рівності, подолання стереотипів, шляхів та засобів формування адекватної толерантної ідентичності, позбавлених дискримінаційної нерівності, побудови конструктивних толерантних відносин на основі недискримінації у публічній і приватній сферах життя; не достатнім усвідомленням необхідності подолання дискримінаційних проявів, просування ідей і цінностей рівності, дотримання законодавства щодо запобігання та протидії дискримінації в Україні; поверхневим осмисленням нових досліджень, ідей і цінностей рівності, стратегій інклюзивності, невизнанням гендерних цінностей, прав, рівності; фрагментарним усвідомленням прийняття та ідентичності інших людей, недискримінаційних відносин, заснованих на системі загальнолюдських та національних моральних цінностей та спрямованості на самовиховання, на гармонійне поєднання толерантних рис у цілісній особистості, на досягнення адекватної гендерної ідентичності, поваги до особистості, незалежно від її статевої приналежності, раси, матеріального становища та наявності інвалідності; не достатньою сформованістю вмінь та навичок керування

мотивами доцільної толерантної поведінки, боротьби з деструктивним впливом дискримінаційних стереотипів; епізодичним здійсненням самовихованням.

Високий рівень управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти відзначається показниками: глибоким розумінням сутності та значення недискримінаційної проблематики щодо ідентичності рівності, подолання стереотипів, шляхів та засобів формування адекватної толерантної ідентичності, позбавлених дискримінаційної нерівності, побудови конструктивних толерантних відносин на основі недискримінації у публічній і приватній сферах життя; повним усвідомленням необхідності подолання дискримінаційних проявів, просування ідей і цінностей рівності, дотримання законодавства щодо запобігання та протидії дискримінації в Україні; глибоким осмисленням нових досліджень, ідей і цінностей рівності, стратегій інклюзивності, визнанням недискримінаційних цінностей, прав, рівності; прийняття ідентичності інших людей, недискримінаційних відносин, заснованих на системі загальнолюдських та національних моральних цінностей та спрямованості на самовиховання, на гармонійне поєднання толерантних рис у цілісній особистості, на досягнення адекватної гендерної ідентичності, поваги до особистості, незалежно від її статевої приналежності, раси, матеріального становища та наявності інва-

лідності; сформованістю вмінь та навичок керування мотивами доцільної толерантної поведінки, боротьби з деструктивним впливом дискримінаційних стереотипів; системним здійснення самовиховання.

**Висновки і пропозиції.** Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури та нормативно-правових документів дав можливість з'ясувати, що проблема створення недискримінаційного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти є фрагментарно дослідженою сучасними науковцями. Визначено компоненти, критерії, показників та рівні управління недискримінаційним освітнім середовищем у закладах загальної середньої освіти України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці факторно-критеріальної моделі оцінювання забезпеченості недискримінаційного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» від 30.05.2014 р. № 5207-VI. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 11.08.2022).
2. Конституція України від 01.01.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 10.08.2022).

#### **Dudko Ya., Latysh V. Peculiarities of the formation of a non-discriminatory educational environment in general secondary education institutions**

*The article presents the results of the scientific-pedagogical study of the problem of creating a non-discriminatory educational environment in general secondary education institutions of Ukraine, which remains fragmentedly researched by modern scientists. The purpose of the research and experimental work was to determine and substantiate the components, criteria, indicators and levels of management of a non-discriminatory educational environment in schools of Ukraine.*

*Analysis of normative-legal documents, psychological-pedagogical, scientific-methodical literature and philosophical sources on the problem of management of a non-discriminatory educational environment in theory and practice and the results of the ascertainment stage of the experiment, which was carried out on the basis of general secondary education institutions in Kyiv, Zaporizhia and Ivano-Frankivsk regions, made it possible to determine the components, criteria, indicators and levels of management of a non-discriminatory educational environment in schools of Ukraine.*

*Using a systematic approach, we determined the components of management of a non-discriminatory educational environment in general secondary education institutions: cognitive, reflective and effective-practical. The cognitive-operational component is considered as a system of knowledge, abilities and skills necessary for the effective creation of a non-discriminatory educational environment by management subjects. The cognitive-operational component involves the ability to search, plan, implement and make appropriate management decisions to create a safe environment at school. The reflexive component is considered as a system of constant comparison of the results of the quality of management activities regarding the creation of non-discriminatory conditions in the school, a set of abilities to predict and evaluate one's own management activities regarding the effective implementation of non-discriminatory inclusiveness. The operational-practical component involves the readiness of management subjects to implement in practice the plan to create a safe environment through the direct provision of legal, informational, material-financial, psychological-pedagogical and organizational-pedagogical conditions. In the course of the study, the criteria, indicators and levels (low, medium and high) of management of a non-discriminatory educational environment in general secondary education institutions were identified.*

**Key words:** *general secondary education institutions, non-discriminatory environment, educational environment, personality, management.*



УДК 373.5.091.3:004:53  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.12>

**Є. Ю. Сипчук**

здобувач II курсу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
освітньої програми «Освітні, педагогічні науки»  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Я. В. Топольник**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ЗАСОБИ ІКТ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Статтю присвячено аналізу та дослідженню ефективності й доцільності застосування засобів інформаційно комунікаційних технологій під час виконання навчальних фізичних досліджень та експериментів. Визначено, що стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій обумовив появу великого спектру засобів, що допомагають організувати та забезпечити якісний освітній процес. У зв'язку з цим виникає потреба у виборі ефективних, цікавих та доступних засобів ІКТ, що у повній мірі забезпечать ефективне спостереження за досліджуваними явищами й об'єктами, дозволять проводити якісний та кількісний аналіз досліджуваних явищ, виконувати фізичні, математичні та логічні розрахунки, дозволить демонструвати кінцеві результати, аналізувати дослідження та робити висновки. Особлива увага має бути зосереджена на розвитку пізнавальної активності здобувачів, розвитку їх дослідницької компетентності та мотивації до вивчення предмету. Проаналізовано, що в умовах дистанційного навчання широкої популярності набули віртуальні лабораторні та експериментальні роботи, виконання яких майже неможлива без застосування сучасних мультимедійних засобів та засобів ІКТ. Наведено структуру фізичного дослідження – реального та віртуального, їх основні складові та характеристики, запропоновано комплекс засобів ІКТ, що дозволять виконувати поставлені навчальні цілі на кожному з етапів фізичного дослідження. Доведено, що використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій викликає у здобувачів інтерес до навчання і робить освітній процес цікавим та зрозумілим. ІКТ, під час вивчення фізики та проведення наукових досліджень, лабораторних та експериментальних робіт, підвищує пізнавальну активність учасників освітнього процесу, мотивацію до навчання, формує навички володіння експериментальним методом, розвиває дослідницьку компетентність учнів та виховує творчу особистість. Ефективне використання засобів ІКТ забезпечить покращення якості знань здобувачів, надасть можливості для розвитку особистісних та соціальних навичок учнів, підвищить впевненість у своїх силах та знаннях, забезпечить творчий та креативний підхід до практичних завдань. Саме такий діяльнісний підхід, завдяки більш зрозумілому, наочному та динамічному поданню інформації та знань, дозволить учням усвідомлено розуміти складні ідеї та задачі, забезпечить їх логічне та раціональне виконання.

**Ключові слова:** фізичне дослідження, експеримент, лабораторна робота, пізнавальна активність, дослідницька компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, засоби, освітній процес.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення, коли інформаційно-комунікаційні технології та мультимедійні засоби набувають стрімкого розвитку постає питання їх ефективного впровадження в освітній процес, а саме запровадження у навчання фізики і в системі навчального фізичного дослідження, зокрема. Оскільки фізика є природничою наукою, що вивчає реальні фізичні об'єкти, процеси, закони, закономірності та можливості їх практичного застосування, проведення реальних дослідів і комп'ютерного віртуального дослідження повинні стати взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими методами вивчення реального навколишнього світу, його законів і закономірностей розвитку як у методичному, так і в методологічному аспекті.

**Фізичне дослідження** – це метод пізнання навколишнього фізичного (реального) світу, за допомогою якого в чітко організованих, контрольованих та керованих умовах досліджуються навколишні явища та процеси. У шкільних умовах, під час вивчення дисципліни, фізичне дослідження (експеримент) виступає науковим методом дослідження. Експеримент реалізується у формі демонстраційного і фронтального експерименту, лабораторних робіт, робіт фізичного практикуму, позаурочних дослідів і спостережень тощо. Тому для досягнення поставлених наукових та освітніх цілей вчителю доцільно підібрати ефективні засоби, методи організації та проведення фізичного дослідження. Головна мета викладача, як носія знань та організатора експерименту, прове-

сти дослідження цікаво, змістовно та зрозуміло. Саме використання засобів ІКТ допомагає у повній мірі наочно продемонструвати фізичне явище, детально визначити наявні характеристики, прослідкувати за перебігом подій, абсолютно точно визначити усі закономірності та параметри, розкрити дослідницькі навички здобувачів та розвинути їх пізнавальний інтерес.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій задля підтримання навчального фізичного дослідження вивчали ряд українських та зарубіжних вчених. Ч. В. Мізнер у своїх роботах розглядав питання розв'язування задач з використанням електронних таблиць, допоміжних графіків та діаграм. Вчений виокремив головні особливості, що роблять доцільним застосування електронних таблиць для розрахунків у фізиці [3, с. 395]. Е. Карлсон наголошував на необхідності чіткого планування та організації як лабораторного, так й обчислювального фізичного дослідження, на основі методів управління проектами. На думку автора, вони можуть бути основою гарно організованої роботи як під час виконання досліджень, так і під час розв'язання фізичних задач [1, с. 400]. Ю. О. Жук вважав, що упровадження засобів ІКТ в навчально-виховний процес навчальних закладів України потребує створення системи розробки комп'ютерно орієнтованих засобів навчальної діяльності, в межах якої необхідно здійснити комплексні дослідження інженерно-технологічного, психолого-педагогічного та методичного спрямування, результатом яких мають стати рекомендації щодо організації науково-виробничого процесу створення засобів ІКТ навчального призначення [7]. Дж. Е. Лаф'юз приділяв значну увагу комп'ютерному моделюванню на уроках фізики як засобу формування дослідницької компетентності [2]. На думку В. Ф. Савченко застосування аналого-цифрових перетворювачів дає можливість використовувати комп'ютер під час виконання лабораторних робіт для вимірювання фізичних величин та графічної інтерпретації протікання фізичних процесів [8]. О. М. Желюк розглядає доцільність використання ІКТ для реалізації шкільних навчальних досліджень з фізики в контексті удосконалення шкільного фізичного експерименту [6]. Г. Буч на прикладі реалізації циклу програмної інженерії для розробки віртуальної лабораторії з геометричної оптики наголошує на необхідності побудови такого інструментального ПЗ, за допомогою якого користувач міг би вільно маніпулювати оптичними експериментами, яке не вимагало би від користувача жорсткого слідування певному порядку дій, визначеному даним ПЗ [5, с. 258]. За словами С. Вейера, необхідність застосування мультимедіа в навчанні фізики впливає

вже з самої природи пізнання та навколишнього світу, оскільки сприйняття та досвід є динамічними та погано передаються статичним текстом [4, с. 93].

**Мета статті.** Головною метою статті є проаналізувати підходи до організації фізичного дослідження як невід'ємної частини навчального процесу та навести власний структурований та систематизований комплекс засобів ІКТ для кожного етапу проведення фізичного дослідження, що значно спрощують вивчення фізичних явищ, об'єктів, процесів та зроблять навчальний процес ефективним, доступним, цікавим та зрозумілим для учасників освітнього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Ретельна організація та раціональна наочна демонстрація фізичних явищ, процесів, законів, об'єктів, проведення досліджень та спостережень впливає на рівень володіння здобувачами експериментальним методом. Саме цей метод є ключовим у наукових дослідженнях, безпосередньо формує в учнів картину світу та вміння користуватися практичними навичками. Тому для реалізації освітніх та навчальних цілей, а саме вирішення актуального питання формування творчої особистості здобувачів, розвитку їх дослідницької компетентності, залучення до пізнавальної активності та мотивації до навчання, необхідно організувати перехід від традиційного в навчанні інформаційно-пояснювального підходу до діяльнісного. Такий перехід можна організувати за допомогою ефективного використання фізичного дослідження (експерименту) на уроках фізики. Цікаве, змістовне, виразне за своєю предметністю та наочно зрозуміле дослідження привертає наукову зацікавленість учнів, активно формує знання та підвищує експериментальне вміння. Останнє, у свою чергу, має досить складну структуру, основними елементами якого є:

1) уміння формулювати мету дослідження, висувати гіпотезу, чітко планувати структуру експерименту, обирати та обґрунтовувати обраний експериментальний метод, організувати процес проведення дослідження, обирати необхідні експериментальні засоби вимірювань та значення фізичних величин;

2) уміння підготувати дослідження, що полягає у виборі вимірювальних приладів та обладнань, раціональному складанні експериментальної установки та дотримання безпечного проведення досліду;

3) уміння забезпечити ефективне спостереження, чітко визначати об'єкт спостереження, формулювати мету даного спостереження, фіксувати деталі перебігу подій, явищ та процесів, аналізувати їх ознаки, відмінності та подібності;

4) уміння користуватися різними вимірювальними приладами (у тому числі цифровими вимірю-

вальними комплексами), визначати ціну поділки шкали приладу та знімати покази вимірювань;

5) уміння аналізувати та обробляти результати фізичного дослідження, вміло користуватися формулами та проводити математичні розрахунки, складати таблиці отриманих результатів та графіки залежностей фізичних величин, рахувати відносну та абсолютну похибки вимірювань, готувати звіт про проведену роботу;

6) уміння проводити аналіз та формулювати висновки проведеного дослідження, описувати результати спостережуваних явищ, оцінювати правильність висунутих гіпотез та аналізувати попередні наукові очікування, будувати функціональні залежності та графіки залежностей.

Процес формування чіткого експериментального вміння є складним та довготривалим, що вимагає добір вчителем ефективних методів та форм навчання, з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів навчання протягом всього курсу вивчення фізики. Тому для досягнення результату та поставлених цілей доцільно виділяти два способи проведення фізичного дослідження: реальний фізичний експеримент та віртуальний.

Реальний фізичний експеримент проводиться безпосередньо у шкільній лабораторії під чітким контролем вчителя та дотриманням усіх вимог правил техніки безпеки. Учасники освітнього процесу мають безпосередній вплив на перебіг проведення експерименту та можуть тактично й наочно ознайомитися з приладами та елементами дослідження. Але для проведення такого виду експерименту необхідний високий теоретичний рівень підготовки з теми. Учні мають чітко знати правила роботи з приладами і послідовність виконання дослідження. Важливою складовою ефективного експерименту є застосування цифрових вимірювальних комплексів та технологій, що дозволяє чітко фіксувати весь процес дослідження з мінімальними похибками та максимально автоматизує управління дослідом. Цифрова установка забезпечує детальний моніторинг за експериментом, візуалізує вихідні дані в реальному часі для їх детального опрацювання та аналізу. Усі результати зберігаються на електронному носії (телефоні, комп'ютері, ноутбучі тощо), які забезпечують вільний доступ до даних. Саме таке поєднання цифрового вимірювального комплексу та фізичних обладнань підвищує інтерес учнів до навчання та підвищує пізнавальну активність. Цифрові засоби призначені підвищувати точність та об'єктивність результатів дослідження, оскільки людина має природну обмеженість функцій сприйняття дійсності.

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-цифрових технологій та поширення дистан-

ційного освітнього процесу виникла потреба у використанні віртуальних лабораторних робіт. У зв'язку з цим, головним завданням вчителя стає підбір цікавих, логічних та змістовних віртуальних досліджень, що будуть забезпечувати високий навчальний результат [9, с. 92]. Використання інтерактивних моделювань не може замінити проведення учнями дослідів і експериментів з реальними об'єктами і приладами, але є прекрасним способом підготовки до проведення реального дослідження, формуючи в учнів нові навички, мотивуючи їх експериментувати, будувати власні гіпотези та їх перевіряти. Віртуальну лабораторну роботу вчитель може використати як додаткову під час пояснення та підготовки до реального експерименту, так і як цілісне віртуальне фізичне дослідження.

Виділяємо основні етапи проведення фізичного дослідження:

1. Підготовка до експерименту.

Здобувачі ретельно опрацьовують теоретичний матеріал з навчальної теми, ознайомлюються з фізичними явищами, процесами та об'єктами, переглядають відеофрагменти, лекції та проходять тестування задля перевірки ґрунтовності засвоєних знань.

2. Формулювання теми, обговорення очікуваних результатів та висунення гіпотез.

На етапі висунення гіпотез учасники освітнього процесу мають поділитися своїми очікуваннями, спрогнозувати перебіг та результат дослідження. Тобто учні на основі теоретичних знань мають змогу висунути своє припущення, яке в процесі реального експерименту може підтвердитися або спростуватися.

3. Складання експериментальної установки.

Учні обирають необхідні вимірювальні прилади та обладнання, раціонально складають експериментальну установку з дотриманням усіх норм безпеки та перевіряють її функціональні характеристики. Для більш точного та вдалого дослідження вчитель може застосовувати цифрову лабораторію, яка дає змогу отримати вихідні дані у вигляді діаграм, схем, графіків тощо. Застосування таких лабораторій спрощує процес підрахунку та моніторингу фізичного дослідження. Усі дані зчитуються з датчиків та через головний блок передаються в комп'ютер та демонструється на екрані.

4. Спостереження за перебігом дослідження.

Викладач перевіряє готовність учнів до проведення дослідження та правильність зібраних експериментальних установок. Демонструє на власній установці перебіг подій, фізичного явища чи процесу. Учні ретельно спостерігають, аналізують характерні ознаки, відмінності та схожість.

5. Проведення власного фізичного експерименту.

Учні виконують власне фізичне дослідження. Аналізують отримані результати, змінюють параметри проведення експерименту, порівнюють динаміку задля знаходження раціонального методу та досягнення точного наукового результату. Роблять відповідні рисунки, що демонструють процес над яким вони працюють.

6. Занотовування усіх вихідних даних.

Вихідні дані, значення розрахунків фізичних величин, отримані результати учні занотовують та складають відповідні таблиці.

7. Опрацювання отриманих результатів.

Учні записують основні формули, що допоможуть їм розрахувати необхідну фізичну величину. Проводять математичні розрахунки, занотовують до таблиць та знаходять відповідні похибки вимірювань.

8. Побудова графіків, діаграм, таблиць, схем тощо.

Після розрахунків учні оформлюють кінцеві табличні значення, де записують вихідні дані та отримані кінцеві результати, будують функціональні залежності, графіки та порівнюють їх; будують діаграми та схеми на яких показують результати на різних етапах проведення дослідження.

9. Аналіз отриманих значень та висновки з дослідження.

Здобувачі, використовуючи наукову термінологію, описують спостережувані явища, процеси, фізичні величини та об'єкти, над якими працювали. Описують чи справдилися їх наукові очікування та чи підтвердилися висунуті гіпотези. Аналізують отримані результати та обґрунтовують ймовірні похибки вимірювань.

10. Підготовка демонстрації результатів фізичного дослідження.

Учні складають звіт про виконання експериментальної роботи, описують усі характеристики та параметри. На етапі підготовки демонстрації результатів учні збирають отриману інформацію та готують відповідні виступи, доповіді, повідомлення тощо, у яких зазначають результати експерименту, спростовують або підтверджують висунуту на початку дослідження гіпотезу.

Для ефективною реалізації кожного етапу фізичного дослідження доцільно використовувати саме ті засоби та інструменти ІКТ, що здійснюють функції спрощення виконання та гнучкості моніторингу за експериментом. Саме тому, ми вважаємо, доцільним навести комплекс засобів ІКТ, що будуть підтримувати проведення експерименту на кожному із ключових етапів дослідження. А саме:

1. Засоби ІКТ підготовки до реального та віртуального фізичного дослідження (експерименту):

- Відео бібліотеки (Всеукраїнська школа онлайн, YouTube канали «Нова школа», «Grand-Expo online school», «Павло Віктор» тощо) (рис. 1, 2);



Рис. 1. Всеукраїнська школа онлайн

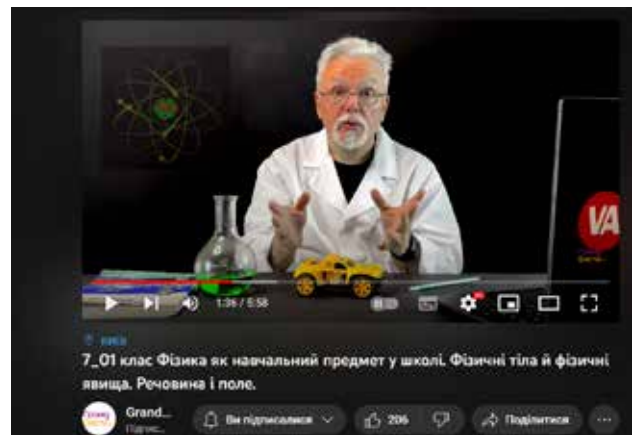


Рис. 2. YouTube канал «Grand-Expo online school»

- Навчальні тестування та завдання (Всеосвіта, НаУрок, Kahoot, LearningApps, GoogleForms, Quizlet, Classmarker, Plickers тощо) (рис. 3, 4);



Рис. 3. Plickers



Рис. 4. Kahoot

- Онлайн бібліотеки (Бібліотека Рішельєвського наукового ліцею, шкільні онлайн підручники тощо) (рис. 5, 6).



Рис. 5. Бібліотека Рішельєвського наукового ліцею



Рис. 6. Шкільні онлайн підручники

2. Засоби ІКТ демонстрації та проведення фізичного дослідження:

- Навчальні відео (відтворення відео за допомогою відео програм, використання готових відео дослідів тощо) (рис. 7);

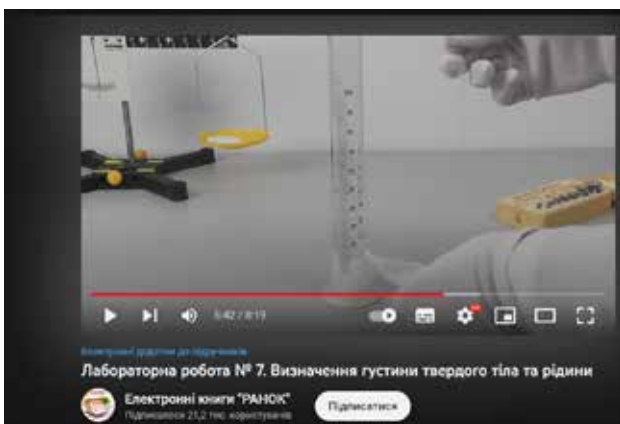


Рис. 7. Відео проведення дослідів

- Віртуальні лабораторії («Phet» лабораторія університету Колорадо, лабораторія «Labster», лабораторія «Olabs» тощо) (рис. 8, 9);



Рис. 8. Labster



Рис. 9. Phet

- Цифрові лабораторії (лабораторія Einstein, Elizabs, Nova, Vernier, Data Haverts тощо) (рис. 10, 11);



Рис. 10. Цифрова лабораторія Einstein



Рис. 11. Цифрова лабораторія Vernier

- Фізичні симуляції (Vascak, Simprop, AllFizika, Vlabamrita, MyPhysicsLab тощо) (рис. 12, 13);



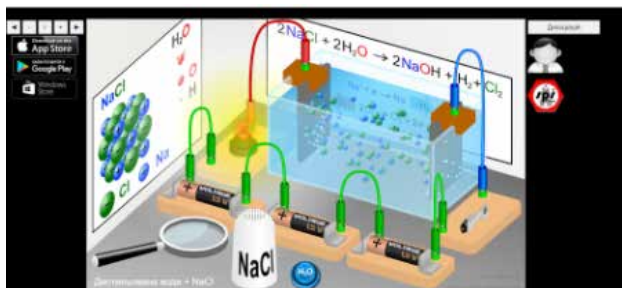


Рис. 12. Vascak

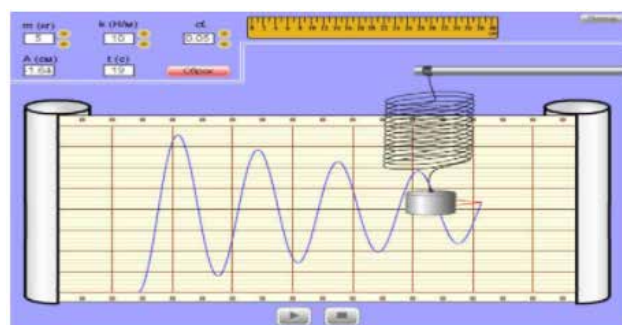


Рис. 13. AllFizika

- AR та VR симуляції (AR\_Book, Electricity AR, Da Vinci Machines AR тощо) (рис. 14, 15).

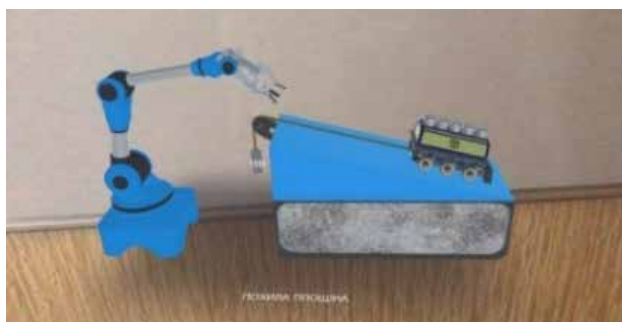


Рис. 14. AR\_Book



Рис. 15. Da Vinci Machines AR

### 3. Засоби ІКТ фіксування вихідних даних:

- Датчики цифрових фізичних лабораторій (датчики напруги, датчик струму, датчик температури, фотovorота, датчик сили, датчик відстані тощо) (рис. 16, 17);



Рис. 16. Датчик відстані



Рис. 17. Датчик сили

- Засоби відеоаналізу (Kinovea, Dartfish, Multilab, Measure Dynamics тощо) (рис. 18, 19);



Рис. 18. Kinovea



Рис. 19. Measure Dynamics

- Мобільні додатки із наявними датчиками (Phyphox, Lab4Physics, Physics Toolbox Sensor Suite тощо) (рис. 20, 21).



Рис. 20. Physics Toolbox Sensor Suite



Рис. 21. Phyphox



Рис. 23. Google Keep

- Засоби управління проектами (Zoho Projects, Wrike, Trello, Caspio тощо) (рис. 24, 25);

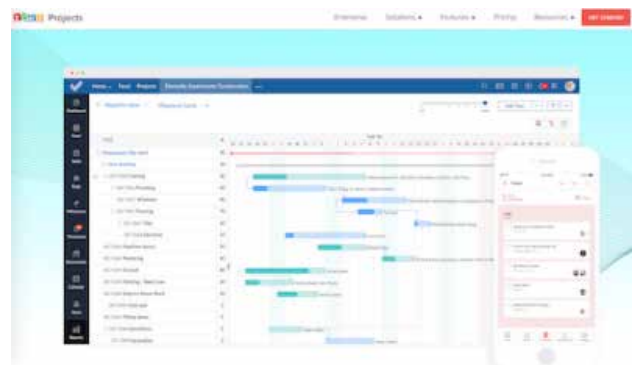


Рис. 24. Zoho Projects



Рис. 25. Caspio

#### 4. Засоби ІКТ опрацювання даних та проведення розрахунків:

- Електронні таблиці та журнали (Microsoft, Google Keep, Evernote, LibreOffice тощо) (рис. 22, 23);



Рис. 22. Microsoft

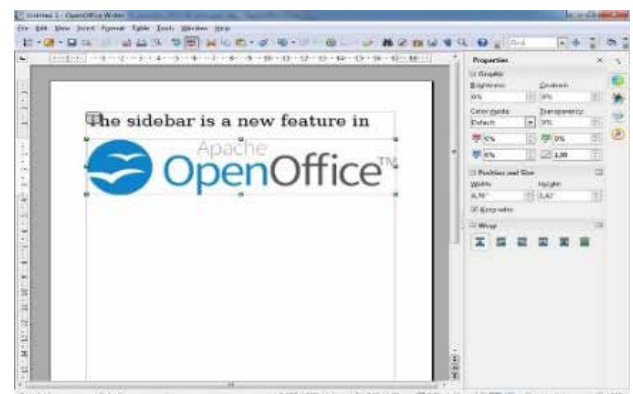


Рис. 26. OpenOffice

- Текстові редактори (Microsoft Office, LibreOffice, WordPad, AbiWord, OpenOffice тощо) (рис. 26, 27);

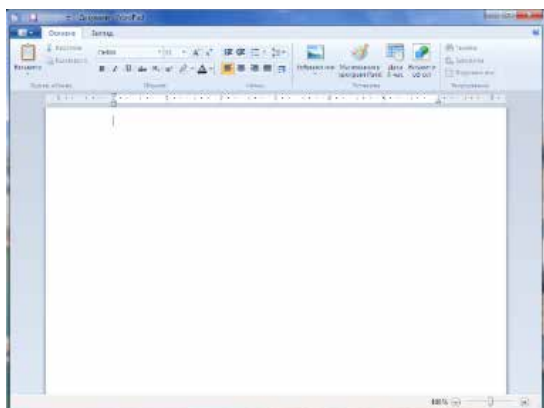


Рис. 27. WordPad



Рис. 31. ConvertWorld

- Онлайн дошки (Miro, Microsoft Whiteboard, Google Jamboard, Twiddla, AwwApp тощо) (рис. 28, 29);

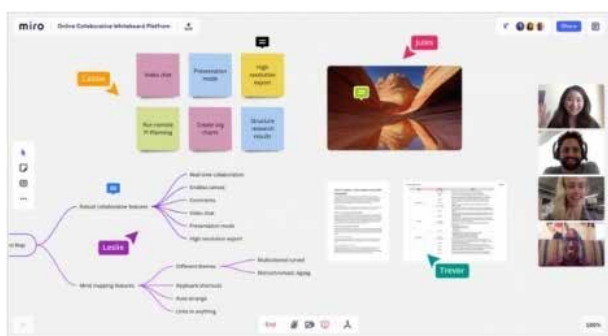


Рис. 28. Miro



Рис. 29. Microsoft Whiteboard

- Онлайн калькулятори та конвертери (Microsoft Math Solver, CalcProfi, Calculator Online, ConvertWorld тощо) (рис. 30, 31).



Рис. 30. Microsoft Math Solver

5. Засоби ІКТ побуди діаграм, графіків, стнів та залежностей (WolframAlpha, Visual.ly, Google Charts, Chart.js тощо) (рис. 32, 33).



Рис. 32. WolframAlpha



Рис. 33. Google Charts

6. Засоби ІКТ демонстрації отриманих результатів, аналізу дослідження та формулювання висновків:

- Візуалізація за допомогою мультимедійних презентацій (Google Slides, Prezi, Canva, Genially Microsoft PowerPoint, Keynote тощо) (рис. 34, 35);





Рис. 34. Canva



Рис. 38. Movavi Video Editor



Рис. 35. Genially



Рис. 39. Lightworks

- Графічні редактори (Polarr, Photorea, Adobe Photoshop, GIMP, Movavi Photo Editor, Krita тощо) (рис. 36, 37);

- Аудіо редактори (Bear Audio Tool, Нya-Wave, Audacity, WavePad MP3Cut, Nero Wave Editor тощо) (рис. 40, 41).



Рис. 36. Polarr



Рис. 40. Нya-Wave



Рис. 37. GIMP



Рис. 41. Audacity

- Відео редактори (Lightworks, Movavi Video Editor, Windows Movie Maker, Icecream Video Editor, OpenShot тощо) (рис. 38, 39);

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, наведені нами засоби ІКТ у повній мірі зможуть виконати поставлені наукові та педагогічні цілі на кожному етапі фізичного дослідження (експерименту). ІКТ на уроках фізики мають слугувати необхідним інструментом для моделювання різних процесів і явищ, виступаючи новим навчальним засобом, що істотно підвищує ефективність проведення фізичних досліджень. Ключовим показником ефективності використання ІКТ у навчальних фізичних дослідженнях є інтелектуальний розвиток учнів, підвищення їх пізнавальної активності, формування та розвитку дослідницької компетентності, що виражається, перш за все в умінні висувати гіпотези і розв'язувати фізичні проблеми в нових для учнів ситуаціях.

Перспективним вважаємо подальше дослідження проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання фізики у закладах загальної середньої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Carlson E. H. An Example of «Task Management» in Constructing a Computer Program. *The Conference on Computers in Physics Instruction* : Proceedings, Raleigh, North Carolina, August 1-5, 1988 / Edited by Edward F. Redish and John S. Risley. Redwood, 1990. P. 400 – 402.
2. Lafuze J. E. Providing a shorter path using distance education to enhance access. *Quick Hits for Teaching with Technology : Successful Strategies by Award-Winning Teachers* / Editors : Robin K. Morgan, Kimberly T. Olivares. Indiana, 2012. P. 35 – 37.
3. Misner Ch. W. Spreadsheets in Research and Instruction. *The Conference on Computers in Physics Instruction* : Proceedings, Raleigh, North Carolina, August 1-5, 1988 / Edited by Edward F. Redish and John S. Risley. Redwood, 1990. P. 382 – 398.
4. Weyer S. A. As We May Learn. *Learning Tomorrow: Journal of the Apple Education Advisory Council / Managing Editors : Sueann Ambron, Kristina Hooper. Proceedings of an Invitational Conference on Multimedia in Education*, Cupertino, California, June 19-20, 1986. Cupertino, 1987. vol. 3 : Multimedia in Education. P. 89 – 109.
5. Буч Г. Об'єктно-орієнтоване проектування з прикладами застосування. Конкорд, 1992. 519 с.
6. Желюк О. М. Удосконалення навчального фізичного експерименту засобами сучасної електронної техніки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Рівне, 1996. 222 с.
7. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія. Київ, 2005. С. 195 – 204.
8. Савченко В. Ф. Лабораторні роботи з фізики. *Методика навчання фізики в середній школі (Загальні питання)* : конспекти лекцій / під ред. Бойко М. П., Дідович М. М., Закалюжний В. М., Руденко М. П.; за редакцією проф. Савченка В. Ф. Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2003. URL : <http://fizmet.org/L10.htm>
9. Сипчук Є. Ю. Віртуальний експеримент як засіб формування дослідницької компетентності учнів на уроках фізики. *Інформаційні технології – 2021: збірник тез VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців, м. Київ, 20 травня 2021 р.* / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К., 2021. С. 91 – 93.

#### Sypchuk Y., Topolnyk Y. ICT means of supporting educational physical research

*The article is devoted to the analysis and research of the effectiveness and expediency of using information and communication technologies during the performance of educational physical research and experiments. It was determined that the rapid development of information and communication technologies led to the emergence of a wide range of tools that help organize and ensure a high-quality educational process. In this regard, there is a need to choose effective, interesting and accessible ICT tools that will fully ensure effective observation of the studied phenomena and objects, allow to carry out qualitative and quantitative analysis of the studied phenomena, perform physical, mathematical and logical calculations, will allow you to demonstrate final results, analyze research and draw conclusions. Special attention should be focused on the development of cognitive activity of applicants, improvement of their research competence and motivation to study the subject. It has been analyzed that virtual laboratory and experimental work has gained wide popularity in the conditions of distance learning, the implementation of which is almost impossible without the use of modern multimedia and ICT tools. The structure of physical research (real and virtual), their main components and characteristics, the complex of ICT tools that will allow to fulfill the educational goals at each of the stages of physical research is presented. It has been proven that the use of modern means of information and communication technologies arouses students' interest in learning and makes the educational process interesting and understandable. ICT, during the study of physics and conducting scientific research, laboratory and experimental work, increases the cognitive activity of the participants of the educational process, motivation to study, forms the skills of mastering the experimental method, increases the research competence of students and nurtures a creative*

*personality. The effective use of ICT tools will ensure the improvement of the quality of students' knowledge, provide opportunities for the development of personal and social skills of students, increase confidence in their abilities and knowledge, and provide a creative and creative approach to practical tasks. This kind of activity approach, thanks to a more understandable, visual and dynamic presentation of information and knowledge, will allow students to consciously understand complex ideas and tasks, and will ensure their logical and rational implementation.*

**Key words:** *physical research, experiment, laboratory work, cognitive activity, research competence, information and communication technologies, means, educational process.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 37:378.091]:005.32-047.44

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.13>

**О. С. Бартків**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Волинського національного університету імені Лесі Українки

**Є. А. Дурманенко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради

### ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Сучасні вимоги Базового компонента дошкільної освіти, Концепції нової української школи, Професійних стандартів підготовки вихователя/вчителя, вимагають формування компетентного педагога, здатного високо професійно реалізувати педагогічну діяльність, бути мобільним, постійно вдосконалювати професійні компетентності. А це можливо за умови вмотивованості здобувачів освіти на етапі професійної підготовки та визнання ними необхідності оволодіння інтегральною та системою загальних і спеціальних компетентностей як особистісною і соціальною цінністю.*

*Мета статті полягає в діагностиці актуального стану мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки. Задля реалізації мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) визначити рівні професійно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки; 2) виявити шляхи підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки.*

*У процесі наукового пошуку використано методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення); емпіричні (спостереження, тестові методики, аналіз письмових робіт (есе)).*

*Наголошено, що вмотивованість визначає відповідальне ставлення студентів до професійного навчання. Мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки потрактовано як внутрішнє прагнення здобувачів освіти до оволодіння інтегральною та системою загальних і фахових компетентностей організовувати освітній процес у закладах освіти з визнанням цієї потреби як особистісної й соціальної цінності.*

*Актуальний стан мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до професійної підготовки засвідчив перевагу продуктивного і творчого рівнів. З метою підвищення рівнів мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної підготовки важливим є формування в здобувачів освіти їхньої суб'єктності; використання в освітньому процесі командної та групової роботи, мотиваційних тренінгів та вирішення проблемних ситуацій.*

**Ключові слова:** мотиваційно-ціннісне ставлення, діагностика, мотиви, професійні компетентності, рівні, майбутні педагоги.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги Базового компонента дошкільної освіти, Концепції Нової української школи, затверджених Професійних стандартів підготовки вихователя/вчителя, вимагають підготовки компетентного педагога, здатного високо професійно здійснювати педагогічну діяльність; бути мобільним, постійно вдосконалювати професійні компетентності. А це можливо за умови вмотивованості здобувачів освіти до навчання на етапі професійної підготовки та визнання ними необхідності оволодіння інтегральною та системою загальних і спеціальних компетентностей як особистісною

і соціальною цінністю. Чим вищий рівень мотивації, тим більше чинників спонукають та стимулюють людину до діяльності, тим кращих результатів вона може досягнути. Стимулювання виражається у прагненні студентів брати активну участь у всіх видах професійної підготовки (формальна освіта) та удосконалювати спеціальні компетентності шляхом неформальної та інформальної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання мотивації в навчальній діяльності здобувачів вищої освіти сьогодні вивчають В. Антросюк, Н. Боброва, Г. Коваленко, А. Колодяжна, Т. Лещенко, Л. Пермінова та ін. Так, Н. Коваленко,

Н. Боброва та ін. зазначають, що мотивація студентів є запорукою їхнього успішного професійного розвитку; сприяє підвищенню мотивації навчальної діяльності [4, с. 43]. Л. Пермінова обґрунтовує педагогічні умови формування мотиваційної спрямованості майбутніх педагогів, визначаючи мотивацію професійного зростання студентів як сукупність стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу, зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця. Ефективним у цьому процесі є, на її думку, раціональне використання інноваційних технологій (психолого-педагогічні тренінги, ігрові технології, педагогічні проблемні ситуації, групова робота, робота в парах і ін.), які значно покращують формування навчальної мотивації студентів [8, с. 103].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Спираючись на досягнуті результати вчених та з урахуванням вимог Базового компонента дошкільної освіти, Концепції Нової української школи до підготовки педагогів важливим є діагностування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності з подальшим визначенням умов підвищення мотивації студентів до професійного навчання.

**Мета статті** полягає в діагностиці актуального стану мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки. Задля реалізації мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) визначити рівні професійно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки; 2) виявити шляхи підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки.

У процесі наукового пошуку використано **методи:** теоретичні (аналіз, синтезу, узагальнення); емпіричні (спостереження, тестові методи, аналіз письмових робіт (есе)).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У тлумачному словнику української мови мотивацію визначено як «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування». В освітньому процесі поняття мотивації конкретизоване й визначене як заохочення суб'єктів навчання до вивчення певного предмета, дисципліни, пояснення необхідності навчання [2]. Якщо мова йде про професійне навчання, то мотивація проявляється в схильності здобувачів освіти до пізнавальної діяльності, потребі в свідомому оволодінні й поглибленні професійних компетентностей,

творчому їх застосуванні; активна самоосвітня діяльність через інформальну та неформальну освіту.

Умотивована діяльність студента є результатом взаємодії особистісного (мотиваційні диспозиції особистості (потреби, мотиви, установки, цінності) і ситуативного (зовнішні, оточуючі людину умови (поведінка інших людей, ставлення, оцінки, реакції оточуючих, фізичні умови тощо) факторів. У зв'язку з цим психологи визначають типи мотивації й відповідні їм типи поведінки: – зовнішня мотивація (зовнішньо-мотивована поведінка, що детермінується фізіологічними потребами і стимуляцією середовища). Здобувачі освіти з таким типом позитивної мотивації вмотивовані до професійної підготовки, отримують радість від активності та самореалізації, а із негативною мотивацією характеризуються прагненням уникнути активності; – внутрішня мотивація (внутрішньо-мотивована поведінка зумовлюється факторами, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища і фізіологічними потребами організму; якщо ініціюючий та регулюючий фактори стають зовнішніми, то вся мотивація набуває характеру зовнішньої) [7]. Внутрішньо мотивовані особистості здійснюють діяльність заради самої діяльності, при цьому мотивуючим є почуття ефективності діяльності, а результатом – зростання відповідної фахової компетентності [7].

Отже, аналіз поглядів учених, їх підходи до мотивації навчальної діяльності студентів дав змогу мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки розуміти як внутрішнє прагнення здобувачів освіти до оволодіння інтегральною та системою загальних і фахових компетентностей організувати освітній процес в закладах освіти.

Наявність потреб, цінностей, установок, переконань студентів є основою для розвитку мотивів професійної діяльності. Тому ми прагнули визначити мотиваційно-ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до оволодіння професійними компетентностями, визначеними ОПП підготовки вчителя/вихователя, Професійним стандартом підготовки та ін.

Важливим для дослідження стало виявлення такого комплексу методик, який би уможливив аналіз мотивацій і цінностей студентів з різних аспектів. Особливий акцент був зроблений на застосуванні методів і методик, які стимулювали студентів до самопізнання, самовдосконалення, саморегуляції, а саме: спостереження, аналіз письмових робіт (есе), діагностика мотивації професійної діяльності (К. Земфір в модифікації А. Реана) [6], методика експрес-діагностики соціальних цінностей особистості [6].

У дослідженні нами визначено конструктивний, творчий, продуктивний та репродуктивний рівні

мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професійної підготовки за показниками: ставлення до професії педагога (вчителя, вихователя), ціннісні орієнтації майбутнього педагога; усвідомлення студентами потреби у формуванні професійної компетентності як однієї із професійних та особистісних цінностей; мотиви, що впливають на прагнення студентів до інформальної, неформальної та формальної освіти задля оволодіння компетентностями організації освітнього процесу.

До експериментальної роботи було залучено 102 здобувачі вищої освіти (54 студенти Волинського національного університету імені Лесі Українки і 48 – КЗ «Луцький педагогічних коледж» Волинської обласної ради) других курсів педагогічних спеціальностей.

Відповіді на поставлені в анкеті запитання засвідчили, що більшість респондентів (27 (56,2 %) – студенти коледжу і 30 (61,1 %) – університету) зорієнтовані на педагогічну професію; значна їх кількість люблять дітей, умотивовані до роботи з ними (37 (77,1%) з коледжу і 46 (85,1%) – університету); трішки більше третини респондентів (18 (37,5%) з коледжу і 19 (35,1%) з університету) прагнуть до інтерактивної взаємодії з майбутніми учнями, використовуючи цікаві форми і методи навчання; більше 10% (5 (10,4%) і 6 (12,5%)) визначають ефективну професійну підготовку як особистісну цінність, без якої неможливо реалізуватися в професії; лише 3 (6,25%) і 6 (12,5%) респондентів, відповідно, наголосили на необхідності проектування особистісної траєкторії розвитку, починаючи з першого курсу і вдосконалюватися на її основі протягом 4 років навчання (таблиця 1).

Аналіз відповідей здобувачів освіти дав можливість умовно виділити чотири типи ставлення до педагогічної професії: 1) байдужий тип – здобувачі освіти, в яких відсутня потреба у професійному самовдосконаленні – орієнтовно 30% опитаних респондентів із обох закладів вищої освіти; 2) пасивний тип, властивий дещо більше третини опитаних (орієнтовно 33%) – це здобувачі

освіти, які усвідомлюють професійну підготовку як необхідність, однак не надають їй соціальної значимості, а відтак активність у професійному становленні є ситуативною; 3) помірний тип – (майже чверть респондентів), які розуміють професійне становлення як соціально важливе явище й відповідно мають виражену потребу в професійному становленні та зростанні. Однак, не приділяють належної уваги пошуково-дослідницькій, самостійній, науковій роботі; 4) активно-діяльнісний тип ставлення властивий орієнтовно 12% здобувачам вищої освіти Ці студенти детермінують професіоналізм як особистісну та соціальну цінність, як запоруку для самовдосконалення та самореалізації на основі реалізації спроектованої індивідуальної траєкторії та особистісного професійного маршруту розвитку. Саме ці студенти творчі й активні в практичній діяльності, професійно моделюють ситуації квазіпрофесійної діяльності. Варто зазначити, що саме квазіпрофесійна діяльність здобувачів освіти власне й сприяє формуванню їхньої здатності взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу на засадах партнерства, що є однією із провідних професійних компетентностей сучасного педагога [3].

Результати дослідження соціальних цінностей майбутніх педагогів за допомогою однойменної експрес-діагностики подано в таблиці 2.

Важливим у контексті дослідження є також з'ясування мотивації студентів до професійної діяльності. Так, за допомогою методики К. Земфір у модифікації А. Реана [4], що спрямована на виявлення внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності, виявлено співвідношення мотиваційних комплексів внутрішньої та зовнішньої мотивації майбутніх педагогів до професійної діяльності. Нами відзначено, що внутрішня мотивація проявляється за умови першочергової ролі діяльності суб'єкта. Якщо ж для здобувачів освіти більш вагомими є інші інтереси, зовнішні стосовно суті та змісту самої виконуваної роботи (престижність професії, оплата праці,

Таблиця 1

Узагальнені відповіді здобувачів освіти на анкетні запитання щодо мотивації до майбутньої професії

№ з/п	Відповіді респондентів	Здобувачі освіти			
		Коледжу		Університету	
		%	К-ть	%	К-ть
1	Хочу стати педагогом і цілеспрямовано вступила до педагогічного закладу вищої освіти.	56,2	27	61,1	30
2	Люблю дітей, бажаю працювати з ними	77,1	37	85,1	46
3	Прагну до міжособистісної взаємодії з дітьми, хочу аби мої стосунки з ними стали міжособистісними, ґрунтувалися на партнерстві та взаємоповазі.	37,5	18	35,1	19
4	Прагнення до ефективної професійної підготовки виступає для студентів особистісною цінністю.	10,4	5	12,5	6
5	Проектування освітньої траєкторії розвитку є необхідним для ефективної професійної підготовки.	6,25	3	12,5	6

Таблиця 2

## Соціальні цінності майбутніх педагогів

№ з/п	Цінність	Респонденти			
		Коледжу		Університету	
		%	К-ть	%	К-ть
1	Професійні	72,2	39	87,3	47
2	Фінансові	89,5	43	73,8	43
3	Сімейні	72,9	35	90,7	49
4	Суспільні	33,3	16	35,1	19
6	Духовні	14,5	7	22,2	12
5	Інтелектуальні	22,9	11	30	18

Таблиця 3

## Мотивація майбутніх педагогів до професійної діяльності (за методикою К. Земфір)

№ з/п	Вид мотивації	Респонденти			
		Коледжу		Університету	
		%	К-ть	%	К-ть
1	Внутрішня	22,9	11	25,9	14
2	Зовнішня позитивна	35,4	17	38,8	21
3	Зовнішня негативна	41,6	20	31,4	17

Таблиця 4

## Розподіл респондентів за рівнями мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної підготовки

Заклад ВО	Рівні		Конструктивний		Творчий		Продуктивний		Репродуктивний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Коледж	7	14,6	17	35,5	18	37,6	6	12,3		
Університет	9	16,7	21	38,8	19	35,2	5	9,3		

умови праці і ін.), то це – зовнішня мотивація (позитивна, негативна).

Отримані результати засвідчили, що серед студентів – майбутніх педагогів обох закладів вищої освіти домінує мотиваційний комплекс, у якому зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну, а остання, в свою чергу, переважає внутрішню мотивацію: ЗНМ > ЗПМ > ВМ (табл. 3).

Як засвідчують результати таблиці 3, незначна кількість майбутніх педагогів вмотивована внутрішньо до педагогічної діяльності. Здобувачі освіти усвідомлюють проблеми економічного, соціального аспектів, пов'язані з подальшою професійною діяльністю і незначним матеріальним забезпеченням.

Діагностуючи мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки, студентам обох закладів запропоновано написати есе на одну з тем: «Що спонукало мене обрати професію педагога», «Пріоритети діяльності педагога», «Чи буду я справжнім педагогом? Що для цього потрібно?» та ін. За опрацювання отриманих результатами визначили мотиви майбутньої професійної діяльності та класифікували їх за групами: престиж і благополуччя домінують над самовизначенням та самовдосконаленням 17 (35,4%) і 6 (12,5%) у студентів коледжу; 18 (33,3%) та 7 (12,9%) – університету; соціальні мотиви

(обов'язку й відповідальності) властиві відповідно 12 (25%) та 15 (27,7%); пізнавальні – в 17 (35,4%) з коледжу і в 19 (35,1%) – з університету; попереджувальні – 4 (8,0%) та 3 (5,5%) респондентів.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження, отримали наступні рівнями ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки (табл. 4, рис. 1).

Отримані результати засвідчують, що в майбутніх педагогів коледжу та університету переважають продуктивний і творчий рівні мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної підготовки (відповідно, 37,6% та 35,5% – у студентів коледжу і 35,2% та 38,8% – у студентів університету). Нижчим є показник конструктивного рівня (відповідно 14,6% та 16,7%), відносно високим є показник репродуктивного рівня – 12,3% з коледжу і в 9,3% здобувачів освіти університету. Отримані експериментальні дані засвідчують перевагу цінностей з орієнтацією на матеріальні, фінансові та сімейні. Однак, студенти з обох закладів не повно усвідомлюють значимість професійної підготовки як особистісної цінності, що власне актуалізує проблему аксіологічного виміру професійної педагогічної підготовки. Особливо гострою ця проблема є для студентів коледжу, що вимагає оновлення бази вибіркового освітніх компонентів з метою формування професійно-ціннісних орієнтацій.



Рис. 1. Рівні ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки

Мотивація професійної діяльності студентів з обох ЗВО також переважно є зовнішньою, а тому прагнення до професійного зростання та самовдосконалення зазвичай ситуативне. А відтак, формування професійних компетентностей для значної кількості здобувачів освіти є невмотивованим внутрішньо і лише незначний відсоток студентів (14,6% студентів коледжу і 16,7% – університету) пов'язують цей процес з майбутньою педагогічною діяльністю і визначають його як важливу складову у професійному становленні. Більш проблемною мотивація до майбутньої професійної діяльності спостерігається в здобувачів освіти в університеті, що відповідно вимагає модифікації профорієнтаційної роботи саме в педагогічному аспекті.

Аналіз поглядів психологів засвідчує, що професійна мотивація студентів активно формується на 3-4 курсах навчання, коли поглиблено вивчаються професійно зорієнтовані дисципліни та проходить практика. Як зазначають автори С. Єрохін, Ю. Нікітін та І. Нікітіна, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (уможлиблює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [5, с. 25]. Н. Коваленко та ін. зазначають, що методом інтроспекції (самоспостереження) педагог може на досить високому рівні визначити мотивацію навчальної діяльності студентів. Для цього потрібно звернути увагу на осмисленість роботи (дій) студентів рівень їх активності, самостійність виконання завдань, ставлення до особистих результатів, вміння працювати в групах, реагування на визнання та заохочення, вміння отримувати необхідну інформацію [4, с. 47].

Ураховуючи погляди науковців, нами визначено вимоги, яких потрібно дотримуватися, виховуючи мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки. Так, насамперед, у майбутнього педагога потрібно формувати його суб'єктність як інтегральну якість і необхідну складову професійної позиції, що, на думку О. Бартків та Є. Дурманенко виявляється в прагненні до саморегуляції, самовизначення, самодетермінації та самовдосконалення в професійній діяльності [1]. Професійна суб'єктність характеризується мобільністю відповідно до викликів суспільства (новий зміст, методи, форми організації та підходи у навчанні); диспозиції стосовно себе як високопрофесійного фахівця; потреба у самореалізації, самовдосконаленні через інформальну освіту та ін.

Вихованню мотиваційно-ціннісного ставлення сприяє залучення здобувачів освіти до групової та командної роботи, що, у свою чергу, формує soft-та team skills, спрямовані на розвиток почуття згуртованості, командний дух, довіру між суб'єктами взаємодії, розуміння і прийняття індивідуальних особливостей один одного; створенню мотивації на спільну діяльність та досягнення успіху та ін.). Цікавими й орієнтованими на виховання мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності є проведення мотиваційних тренінгів, які дають змогу виокремити такі чинники і умови, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новоутворень і навичок керування власною мотивацією до освітнього процесу. Ефективними для виховання мотиваційно-ціннісного ставлення є прийоми проблемно-пошукового характеру, в основі яких розв'язування педагогічних ситуацій та застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Такі інтерактивні методи, мотиваційні тренінги й пошукові ситуації сприяють поступовому підви-



щенню мотивації навчально-пізнавальної діяльності від нестійкої, ситуативної до глибоко усвідомленої, системної, пошуком нестандартних способів вирішення завдань, гнучкість і мобільність дій, переходом до творчої та самоосвітньої діяльності і визнання необхідності оволодіння професійною діяльністю як цінності особистісної та суспільної.

**Висновки і пропозиції.** Проведений аналіз дозволив визначити мотиваційно-ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професійної підготовки як внутрішнє прагнення здобувачів освіти до оволодіння інтегральною та системою загальних і фахових компетентностей організувати освітній процес у закладах освіти з визнанням цієї потреби як особистісної та соціальної цінності. Актуальний стан мотиваційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до педагогічної діяльності засвідчив наявність проблеми сформованості мотиваційно-ціннісної складової у системі їх готовності до професійної діяльності. З метою підвищення якісно-кількісних показників творчого та конструктивного рівнів мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної підготовки важливим є формування в здобувачів освіти їхньої суб'єктності; використання в освітньому процесі командної та групової роботи, мотиваційних тренінгів, вирішення проблемних ситуацій та інших методів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх пошуково-дослідницьких аспектів означеної проблеми. Подальшого аналізу потребують модернізація змісту й застосування нових інтерактивних технологій в освітньому процесі, науково-дослідній роботі та практичній підготовці студентів з метою розвитку мотивації до оволодіння професійними компетентностями.

#### Список використаної літератури:

1. Бартків О., Дурманенко Є. Суб'єктність педагога: теоретичний аналіз проблеми. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (118). С. 37–41.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Україна: ВТФ «Перун», 2005. С.
3. Бубін А.О., Дурманенко Є.А. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022.
4. Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепило С. В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медицина освіти*. 2020. № 1. С. 43-48.
5. Єрохін, С. А. Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20-28.
6. Кокун О.М., Пішко І.О. та ін. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
7. Максименко С.Д., Макаренко О.М. Особливості мотивації в процесі професійної підготовки майбутніх біологів: [http://ekmair.ukma.edu.ua/Maksymenko\\_Osoblyvosti\\_motyvatsii.pdf?sequence=5](http://ekmair.ukma.edu.ua/Maksymenko_Osoblyvosti_motyvatsii.pdf?sequence=5)
8. Пермінова Л. Мотивація як фактор навчальної успішності студента. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 101–104.

#### **Bartkiv O., Durmanenko E. Diagnostics of motivation and value attitudes of future teachers towards professional training**

*Modern requirements of the Basic component of preschool education, Concept of a new Ukrainian school, Professional standards of educator/teacher training require the formation of a competent teacher capable of highly professional implementation of pedagogical activities, being mobile, constantly improving professional competences. And this is possible if the students are motivated at the stage of professional training and they recognize the need to master the integral and system of general and special competencies as a personal and social value.*

**The purpose** of the article is to diagnose the current state of the motivational and value attitude of future teachers towards professional training. In order to realize the goal, it is necessary to solve the following tasks: 1) to determine the levels of professional value attitude of future teachers to professional training; 2) to identify ways of increasing the motivational and value attitude of future teachers towards professional training.

*In the process of scientific research, the following **methods** were used: theoretical (analysis, synthesis, generalization); empirical (observations, test methods, analysis of written works (essays)).*

*It is emphasized that motivation determines the responsible attitude of students to professional training. The motivational and value attitude of future teachers to professional training is interpreted as the internal desire of education seekers to master the integral and system of general and professional competencies to organize the educational process in educational institutions with the recognition of this need as a personal and social value.*

*The current state of the motivational and value attitude of education seekers to professional training has proven the superiority of productive and creative levels. In order to increase the levels of motivational and value attitude towards professional training, it is important to form the subjectivity of the students of education; the use of team and group work, motivational trainings and solving problem situations in the educational process.*

**Key words:** motivational and value attitude, diagnostics, motives, professional competences, levels, future teachers.

**М. С. Бурик**аспірант  
Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

На даний час висувуються підвищені вимоги до професійної якості та особистісної підготовки спеціалістів. Формування якісних педагогічних посад є передумовою різнобічного розвитку особистості, різкого підвищення професійного рівня, переорієнтації продуктивності, трансформації змісту підготовки майбутнього вчителя. Аналізуючи різноманітні наукові дослідження, можна констатувати, що вищі педагогічні навчальні заклади недостатньо підготовлені до належної підготовки кваліфікованих кадрів. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій, певною мірою залежать від забезпечення у закладі вищої освіти педагогічних умов, які не можуть бути постійними, вони змінюються під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Певні корективи вносить і зміна засобів, які використовуються в навчально-виховному процесі. Сучасні педагогічні технології спрямовані не лише на формування високого рівня професійних знань, умінь і навичок майбутніх учителів трудового навчання та технологій, а й на виховання у них почуття відповідальності, ініціативи, волевих якостей для самостійного оволодіння ними. У статті розглянуто педагогічні умови, які забезпечують успіх майбутніх учителів трудового навчання та технологій у самоосвіті та саморозвитку. Запропоновані педагогічні умови дозволяють повною мірою розкрити потенціал майбутніх вчителів трудового навчання та технологій для розвитку їх професійних здібностей. В ході досліджень виділили 4 педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі фахової підготовки: формування у майбутніх учителів мотивації до самоосвіти; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів; педагогічне стимулювання самоосвіти майбутніх учителів; застосування ІКТ у процесі самоосвіти майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Вважаємо, що застосування вищезазначених умов навчання підвищить ефективність до самонавчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

**Ключові слова:** самоосвітня компетентність; педагогічні умови; самоосвіта; інформаційно-комунікаційні технології; умови.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток у всіх сферах життя суспільства ставить перед собою завдання виховання покоління, здатного мислити нетрадиційно, творчо та самостійно. Тому центральним завданням сучасної системи вищої професійної освіти є підвищення її якості. Сьогодні поняття якості освіти розглядається як найважливіший чинник сталого розвитку країни та її технологічної, економічної, інформаційної та моральної безпеки.

Суспільство потребує спеціалістів які здатні не лише збирати, накопичувати, класифікувати та зберігати інформацію, але й критично її обробляти, використовувати та поширювати. Реалізований у системі освіти компетентнісний підхід забезпечує цілеспрямований розвиток відповідальних, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці спеціалістів, які на високому рівні задовольняють специфічні потреби. Сучасна людина повинна вміти швидко сприймати й опрацювати великий обсяг інформації, вміти шукати, збирати, обро-

бляти, аналізувати, синтезувати, порівнювати, оцінювати, приймати рішення, складати плани, документувати, поширювати та зберігати.

У сучасних умовах формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій є невід'ємною складовою підвищення якості вищої освіти і стало однією з багатоаспектних проблем, що стоять перед державою. У даній статті зупинимося на одному з них – розглянемо проблеми виявлення педагогічних умов, які формують самоосвітню компетентність, та дозволяють прогнозувати успішність особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самоосвіта майбутніх фахівців висвітлюються у роботах Л. Н. Куликова, О. Б. Кисельова, І. Л. Наумченко, Т. Н. Пацукова, Р. С. Сухобська, М. В. Сліпченко. С. Ратушинська та ін. Серед їхніх наукових досягнень самоосвіта майбутнього вчителя вважається необхідною складовою забезпечення готовності до подальшої освіти. Зокрема у роботі Р. Р. Сагітова (у ході вивчення гуманітар-

них досліджень), Є. С. Чеботарьова (у ході проєктної діяльності), Ю. М. Демченко (у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики), К. А. Злотников (формування та розвиток здібностей до самоосвіти як цінності майбутнього вчителя-бакалавра) розглядається проблема педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності.

**Формулювання мети статті** є визначення і обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

**Виклад основного матеріалу** Останнім часом в педагогіці України було зроблено багато спроб знайти оптимальний спосіб реалізації нових освітніх завдань. Аналізуючи науково-методичну літературу, можна стверджувати, що базові здібності майбутніх учителів формуються під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, свідомого чи неусвідомленого сприйняття інформації, участі в певних видах діяльності. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів трудового навчання та технологій вимагає забезпечення певних педагогічних умов.

Видатні вчені (В. Андрєєва, Ю. Бабанський, М. Конюхов, О. Пехота, Р. Серьожников та ін.) з різних позицій розглядали зміст поняття «педагогічні умови». У ході теоретичного аналізу встановлено, що єдиного пояснення природи поняття «умова» не існує. В енциклопедичному словнику умова вважається сукупністю факторів, які впливають на щось, створюючи середовище для того, щоб щось діяло або протікало [5, с. 134]. У словнику Грінченка умова, -ви, – взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір; вимога, пропозиція, що висуваються однією зі сторін, які домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору.

Умови – це складові частини комплексів предметів (речей, їх станів, взаємодій), з яких випливає існування відповідного явища. У загальному вигляді це складне явище називається достатньою умовою. Якщо з усіх можливих умов вибрати загальні, то ми отримуємо необхідні умови, умови, за яких може відбуватися певне явище.

М. Конюхов під «умовою» розуміє сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які можуть впливати на розвиток того чи іншого психологічного явища, причому явище опосередковується діяльністю окремої людини, групи людей. В. Каспіна під умовами розуміє середовище, яке стимулює формування впевненості студента, подає студентам чіткі умови, колективно вирішує точки зору перед студентами та викладачами.

Умови – це складові частини об'єктних комплексів (речей, їх станів, взаємодій), з яких виникає існування відповідного явища. Взагалі цей комплекс називають достатньою умовою явища. Якщо

з усіх можливих умов вибрати загальну умову, то отримаємо необхідну умову, тобто такі, за яких можливе певне явище. Визначення поняття «стан» у педагогіці пов'язане переважно з педагогічним розумінням цієї категорії. Поняття «умова» широко використовується в навчанні для опису всього освітнього процесу, різних його сторін і складових.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, більшість науковців розглядають поняття «педагогічні умови».

Тому під «педагогічними умовами» Р. Серьожникова розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів і прийомів навчання [3, с. 242]. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови – це результат цілеспрямованого відбору, побудови і застосування елементів змісту, методів (приймів), організаційних форм навчання для досягнення педагогічної мети. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як фактори (середовища), від яких залежить ефективність функціонування системи навчання [8].

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями під педагогічними умовами слід розуміти середовище, яке залежить і виникає в загальному продуктивному навчальному процесі професійної підготовки фахівця, опосередкованого діяльністю окремої людини чи групи людей. При цьому умови є динамічними регуляторами інформаційних, особистісних, психолого-педагогічних чинників навчання. Пожидаєва під «педагогічними умовами» розуміє детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок [6, с. 133-139]. К. Дубич визначає поняття «педагогічні умови» як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети [3, с. 79].

Ю. Демченко до педагогічних умов відносить:

1. Формування в студентів мотивації до самоосвіти.
2. Педагогічне стимулювання студентів.
3. Науково-дослідну діяльність як засіб формування самоосвітньої компетентності [2, с. 85].

Н. Воропай [1] розглядає самоосвітню компетентність студентів в умовах активного розвитку в інформаційно-комунікаційному середовищі, що зумовлює актуальність переорієнтації освітнього процесу на навчання студентів різноманітними видами комп'ютерних програм. На думку науковців, це середовище може полегшити та стимулювати процес пізнавально-пошукової діяльності студентів, надаючи їм творчого спрямування.

Ю. Пришупа, розглядаючи особливості формування самоосвітньої компетентності, виділила такі педагогічні умови: формування мотивації студентів до самоосвіти та самовдосконалення; розроблення і використання комплексу тренінгових занять для майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу; активізацію навчально-піз-

навальної діяльності студентів за допомогою технологій проблемного навчання та засобами ІКТ; застосування різних форм самоосвіти і самовиховання майбутніх учителів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи [7, с. 64].

Н. Коваленко визначає низку педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності, а саме: врахування соціокультурного середовища; стимулювання пізнавальних інтересів; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи; практична спрямованість та міждисциплінарний характер завдань; врахування життєвого і навчального досвіду учнів; інформаційне забезпечення самоосвіти [4, с. 84].

Ми погоджуємося з науковцями в тому, що педагогічні умови – це категорія, яка визначається як система конкретних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що виробляються об'єктивно або створюються суб'єктивно, і необхідні для досягнення конкретних педагогічних цілей.

Педагогічні умови – структурна оболонка технології навчання або моделі навчання; середовище, в якому реалізуються технічні компоненти. Таким чином, педагогічні умови ми розуміємо як сукупність організаційних форм, методів, прийомів і засобів координації навчання, що впливають на студентів, з метою стимулювання ефективного саморозвитку професійно важливих особистісних компетенцій і якостей, фундаментальних компетентностей, а отже – загального розвитку їх особистості.

На основі проведеного аналізу наукових праць нами виявлено низку педагогічних умов для якісного формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, зокрема:

- Удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

- Розроблення та реалізація комплексно-цільової програми ЗВО з підготовки студентів до самоосвіти протягом життя.

- Розуміння студентами важливості самоосвітньої компетентності.

- Реалізація управлінської взаємодії педагогів та студентів у процесі формування самоосвітньої компетентності.

- Застосування ІКТ у процесі самоосвіти майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

- Створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності.

- Педагогічне стимулювання самоосвіти студентів.

- Організація самостійної пошуково-дослідної діяльності майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

- Формування в студентів мотивації до самоосвіти.

- Визначення та реалізація можливостей дисциплін професійної підготовки для майбутніх вчителів трудового навчання та технологій.

- Етапність розвитку самоосвітньої компетентності.

- Залучення студентів, починаючи з першого курсу, до самостійної науково-дослідної діяльності.

- Створення рефлексивної позиції на всіх етапах формування самоосвітньої компетентності.

- Врахування соціокультурного середовища студентської молоді.

- Спіратися на життєвий і навчальний досвід студентів.

Здійснене дослідження дає підставу виділити такі педагогічні умови:

Перша педагогічна умова – це формування у студентів мотивації до самоосвіти. Як вирішальна і потужна сила самоосвіти мотивація є важливою умовою професійного розвитку, становлення та вдосконалення майбутнього вчителя. Умови, що формують мотиваційний компонент самонавчальних компетентностей студентів, мають пріоритетне значення для спонукання до активного здобуття освітнього процесу з метою підготовки до подальшої професійної компетентності. Першою ланкою в системі формування самоосвіти стають спонукальні компоненти здібності студентів, оскільки потреба в самоосвіті є однією з головних причин самостійного засвоєння знань і створення відповідних ситуацій, що відповідають їхнім потребам.

Друга педагогічна умова – це удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів. Рівень її організації визначається результатами засвоєння знань, розвитком активних, творчих особистостей, які прагнуть постійно поповнювати свої знання. Особливо це важливо для студентів молодших курсів, які тільки почали адаптуватися до умов навчання закладів вищої освіти і в цей час формується здатність до самоосвіти.

Третя педагогічна умова передбачає педагогічне стимулювання самоосвіти майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Вважаємо, що тут криється важливий резерв для посилення самостійної навчальної діяльності студентів, а необхідною умовою є формування у майбутніх випускників установок на особистісно значущу самоосвіту. У цьому випадку переваги самовиховання очевидні, і вони впливають із самої його природи. Формування здібностей до самоосвіти переважно відбувається на лекціях, семінарах. Роль викладача в цьому випадку полягає не тільки в тому, щоб стимулювати інтерес студентів до предмету, але, що ще важливіше, в тому, щоб направляти їх думку і волю, активно формувати потреби в систематичній самоосвіті.

Четвертою педагогічною умовою, є необхідність застосовувати ІКТ у процесі самоосвіти май-

бутніх учителів трудового навчання та технологій. Використання ІКТ-навчання у освітньому процесі закладів вищої освіти сприяє досягненню мети навчання а саме, до основної мети предметної програми – формування ІКТ-позитивного майбутнього. Експерти переконані в ефективності цих технологій навчання та методів їх практичного засвоєння в умовах навчання нових інформаційних комунікаційні технологій.

**Висновки:** Отже, враховуючи доробки науковців, власний досвід визначено такі провідні педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі фахової підготовки: формування у майбутніх учителів мотивації до самоосвіти; удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів; педагогічне стимулювання самоосвіти майбутніх учителів; застосування ІКТ у процесі самоосвіти майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Вважаємо, що застосування вищезазначених умов навчання підвищить ефективність до самонавчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій, та забезпечить організацію навчального процесу, за якого відбудеться перехід студента в позицію фахівця, а навчальна діяльність трансформується у професійну, забезпечуючи зміну предмета діяльності. Окрім цього, це активізує навчальний процес, уможливить становлення особистості студента володіє самоосвітньою компетентністю, а його підготовка відповідатиме вимогам сучасного інформаційного суспільства.

#### Список використаної літератури:

1. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Воропай Наталія Анатоліївна. Херсон, 2011. 240 с.
2. Демченко Ю. М. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя математики у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2016. 265 с.
3. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. Рівне, 2007. 267 с.
4. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості : дис. ...канд. пед. наук. Суми, 2009. 209 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. К. : К. І. С., 2004. 112 с.
6. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. Наукові записки : зб. ст. 2012. № 6. Сер. Психолого-педагогічні науки. С. 133-139.
7. Пришупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 227 с.
8. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковичка Л.С. Основи психології і педагогіки: Навч. посібник. К.: Центр навч. літератури, 2003. 243 с.

#### **Burik M. Pedagogical conditions for the formation of self-educational competence of future teachers of labor education and technology**

*Currently, there are increased requirements for the professional quality and personal training of specialists. The formation of high-quality teaching positions is a prerequisite for versatile personality development, a sharp increase in professional level, reorientation of productivity, and transformation of the content of future teacher training. Analyzing various scientific studies, it can be stated that higher pedagogical educational institutions are not sufficiently prepared for the proper training of qualified personnel. The training of future teachers of labor education and technology depends to some extent on the provision of pedagogical conditions in the institution of higher education, which cannot be constant, they change under the influence of many internal and external factors. Certain adjustments are made by changing the means used in the educational process. Modern pedagogical technologies are aimed not only at the formation of a high level of professional knowledge, abilities and skills of future teachers of labor education and technology, but also at nurturing in them a sense of responsibility, initiative, willpower for independent mastery of them. The article examines pedagogical conditions that ensure the success of future teachers of labor training and technology in self-education and self-development. The proposed pedagogical conditions allow to fully reveal the potential of future teachers of labor training and technology for the development of their professional abilities. In the course of research, 4 pedagogical conditions were identified for the formation of self-educational competence of future teachers of labor education and technology in the process of professional training: formation of motivation for self-education in future teachers; improvement of educational and methodological support for the organization of independent work of future teachers; pedagogical stimulation of self-education of future teachers; application of ICT in the process of self-education of future teachers of labor training and technology. We believe that the application of the above-mentioned training conditions will increase the effectiveness of self-study of future teachers of labor education and technology.*

**Key words:** self-education competence; pedagogical conditions; self-education; information and communication technologies; conditions.

**О. О. Драгомирецька**здобувачка вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня  
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

## МІЖКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

*Стаття присвячена дослідженню міжкультурного компоненту комунікативної компетентності студентів-іноземців у вищій школі. Оскільки Україна приймає на навчання багато іноземних студентів, вища освіта відбувається у бікультурному, або мультикультурному середовищі, що робить актуальним дослідження міжкультурних умов навчання та викладання іноземної мови для подальшого професійного та особистісного розвитку студентів-іноземців.*

*Проведено аналіз багатьох українських та зарубіжних досліджень, досвіду Америки, Європи та Азії з впровадження міжкультурного компоненту у процесі викладання іноземної мови у вищих закладах освіти. Доведено, що вивчення міжкультурного компоненту комунікативної компетентності та врахування його специфіки в освітньому процесі є чинником підвищення результативності викладання іноземної мови. Розкрито, як культура одного народу впливає на інший народ через спілкування та взаємодію, що показує необхідність знання іншої культури; саме це допомагає правильно порозумітися зі співрозмовником. Розглянуто, як рідна мова впливає на вивчення та розуміння іноземної мови студентами. Висвітлено причини виникнення труднощів спілкування у полілінгвокультурному середовищі та засоби їх уникнення. Виявлено, що входить до поняття міжкультурної компетентності студентів-іноземців, якими компетенціями вони мають володіти. Проаналізовано фактори, що заважають упровадженню вивчення міжкультурного компонента в мовну освіту у вищій школі. Розкрито, як розуміють іноземні дослідники міжкультурну комунікативну компетентність. Визначено поняття міжкультурної комунікативної компетентності, її складові та її функції в набутті професійної компетентності, забезпеченню конкурентоспроможності під час роботи за фахом у міжнародному середовищі.*

*Зроблено висновок, що міжкультурний компонент є необхідною складовою комунікативної компетентності студентів-іноземців під час опанування професією та у подальшій кар'єрі у міжнародних професійних колах, де знання та навички міжкультурного спілкування необхідні для професійної взаємодії, порозуміння та отримання належних професійних результатів.*

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, комунікативна компетентність, культура, міжкультурна комунікація, студенти-іноземці.

**Постановка проблеми.** У останнє десятиліття студенти-іноземці, які приїжджають у заклади вищої освіти України, мають можливість обрати мову навчання – українську або англійську. Це залежить від обраного університету та спеціальності, але все більше й більше закладів вищої освіти пропонують професійну підготовку не тільки державною мовою, але й англійською теж. Незалежно від обраної мови навчання, студенти-іноземці, за рідким винятком, не володіють мовою навчання на рівні B1, що є обов'язковим для навчання на першому курсі бакалавра, тому спочатку вони мають її опанувати на підготовчому відділенні впродовж року, а потім поступати на перший освітній рівень – бакалавр. У таких групах навчання відбувається виключно у багатокультурному середовищі, щонайменше у бікультурному. Викладач є представником місцевої культури, а група складається зі студентів з однієї країни, або з багатьох. Іноземні студенти мають різний культурний, релігійний, соціальний бекграунд, тому студентські групи в багатьох випадках є полі-

культурними. Отже, вивчення іноземної мови відбувається у полілінгвокультурному середовищі, де вкрай необхідним є розуміння, як спілкуватися з представниками різних культур так, щоб не виникало суперечок та недомовок, наявність яких є суттєвою перепорою процесу навчання та подальшому кар'єрному розвитку на міжнародному майданчику. Отож необхідність навчити іноземних студентів міжкультурної комунікативної компетентності є пріоритетним питанням на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти, і робить це дослідження актуальним.

Ця проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців, їхньої загальної культури, ерудиції, широких професійних знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування міжкультурної компетентності вивчало багато українських та зарубіжних дослідників: М. Галицька, Т. Дружченко, О. Кучмій, S. Bigatti, E. McDaniel, R. Porter, S. Salaberri,

L. Samovar, M. Sánchez-Pérez, L. Sánchez-Sánchez, H. Zsak. Формування міжкультурної комунікації у контексті опанування та викладання іноземної мови в університетах досліджували вітчизняні науковці (В. Гурмана, О. Коваленко, Ю. Короткова, С. Костюк, О. Пальчикова, С. Радул, Н. Самойленко, О. Тепла), серед яких вивченням міжкультурної комунікативної компетентності в контексті немовних спеціальностей займалися О. Гончарова, А. Маслово, зарубіжні вчені, як-от С. Alptekin, M. Byram, K. Chattrakul, A. Damnet, D. Eken, C. Ghanem, A. Nichols, B. Paulsrud, L. Sercu, K. Smakova, D. Stivens, K. Worawong, H. Zumbihl та інші. Труднощами формування міжкультурного компоненту комунікативної компетентності займалися С. Titik, G. Zarate та інші.

Поряд з цим проблема висвітлення змісту, структури міжкультурного компонента комунікативної компетентності студентів-іноземців потребує більш детального висвітлення.

**Мета статті** – дослідити міжкультурний компонент комунікативної компетентності студентів-іноземців.

**Виклад основного матеріалу.** Наголосимо насамперед, що J. Fortman та G. Howard говорять про таке: психологи пояснюють культуру через особистісні риси, соціолінгвісти – через контекст, рівень та тон голосу, вибір фраз, жестів, контакт очима та постановою тіла [8, с. 91-92]. J. Gumperz вважає, що культура через мову впливає на те, як ми думаємо та спілкуємося з іншими, які мають свій бекграунд [10, с. 35].

Культура нації як будь-яка форма ідентичності має різноманітні рівні та шари: індивідуальний (психологічний), комунікативний, що відповідає за відносини між особами та за ритуали. M. Hecht та його колеги зазначають, що потрібно враховувати всі рівні, на які культура впливає [12, с. 64]. У культурі відображається ідентичність нації, яку вона успадковує через покоління. Завдяки культурі відбувається активний процес визначення та перевизначення особистості через комунікацію [12, с. 64]. Процес, у якому особистості розвиваються через комунікацію та взаємодію з іншими людьми, впливає на людську поведінку та інтерпретацію поведінки інших людей [20, с. 15].

Під час міжкультурного обміну, культурні схожості та відмінності учасників впливають на те, як вони інтерпретують та будують їхню спільну комунікативну реальність. Проблеми у комунікації можуть виникнути, якщо не враховувати важливість культурного бекграунду. С. Calhoun стверджує, що для продуктивної комунікації між культурами, треба зосередитись на сучасних соціальних та культурних змінах [5, с. 1480].

Культурою є засіб поділення людей на групи згідно властивостям, особливим рисам цих людей, що допомагає нам щось зрозуміти про

них та освідомити, наскільки вони подібні іншим людям, або як вони від них відрізняються [18, с. 3]. R. Scollon задається доречним питанням про те, коли є доцільним проводити розподіл людей на групи, а також де проводити лінію [18, с. 4]. Тому R. Scollon з колегами замість терміну «міжкультурна комунікація» пропонує «міжмовленнєву – міждискурсну комунікацію», він має на увазі, що будь-яка комунікація може бути витлумачена як міжкультурна в певній мірі.

Комунікація є елементом культури; саме від культури до культури різниться засіб спілкування між людьми, а також визначення комунікації. F. Jandt говорить про те, що моделі комунікації на заході та сході є різними. Також він зазначає, що культура та комунікація мають вивчатися разом, тому що культура не може бути пізнана без вивчення комунікації, в свою чергу комунікація не може бути зрозуміла без усвідомлення значення культури, що її підтримує [13, с. 38]. F. Jandt визначає 10 компонентів комунікативного процесу, а саме джерело, шифрування, повідомлення, канал, шум (зовнішній, внутрішній та семантичний), той, що сприймає інформацію, декодування, отримувач відповіді, фідбек та контекст [13, с. 43]. Особливу увагу F. Jandt приділяє останньому компоненту, бо він включає світогляд комунікантів, їх розуміння часу, соціальної організації, людської природи, та спосіб сприйняття інформації. Тому розуміння комунікаційного контексту є вкрай необхідним для успішної міжкультурної комунікації [13].

A. Durant та I. Shepherd вважають, що мова та інші види діяльності, які супроводжують мову, впливають на міжкультурну комунікацію [7, с. 156]. A. Durant та I. Shepherd наголошують на тому, що міжкультурна комунікація є активним процесом, націленим на креативне поєднання, ініціативу та зміну [7, с. 147].

З точки зору Y. Kim міжкультурна компетенція має бути відокремленою від культурної компетенції, тому що вона є загально-культурною та загально-контекстною, а це означає, що її можна застосувати між людьми з різним культурним бекграундом, безвідносно до особливостей [14, с. 54]. Y. Kim підкреслює три головні аспекти: здібності, поведінку та кооперативну взаємодію з іншими. Міжкультурна комунікація за визначенням Y. Kim – це є загальна здатність особи приймати поведінку та діяльність, яка сприяє співпраці з відмінними від них іншими людьми за культурою та етносом [14, с. 54].

Існує думка, що до міжкультурної компетентності входить соціолінгвістична складова. Вона представляє собою правила ввічливості, норм, які регулюють відносини між поколіннями, статями, класами, соціальними групами. Під час спілкування представників різних культур соціолінгвістичний компонент впливає на їхню взаємодію та

порозуміння. При цьому А. Hajer та А. Kaskens визначають соціолінгвістичну компетентність як знання ідіом, сталих виразів, непрямих значень, знання культури, традицій, використання мови через навички для встановлення та підтримки соціальних відносин [11, с. 209].

Велика кількість іноземних студентів, які навчаються в Україні, не мають рідної мови, схожої з українською або англійською мовами, які вони вивчають та на яких вони навчаються в Україні. Переважно це представники Північної Африки та Азії. Їх рідні мови дуже відрізняються від вивчаємої мови. Їхня рідна мова має іншу структуру будови фраз, систему, вимову, граматику, коріння та інше. Вони мають іншу культуру, що впливала на їхнє становлення як особистості. Культура в свою чергу залишила слід в їх сприйнятті мови та будь-якого іншого матеріалу. Інша культура студентів представляє собою історію, цінності, бачення світу, умови освіти, виховання, жести, правила у суспільстві, почуття належності до певної нації та інше. Цей бекграунд необхідно враховувати при викладанні мови іноземцям.

Володіти міжкультурною комунікативною компетентністю означає навчитися виходити за рамки знайомих дискурсів і взаємодіяти з іншими людьми у створенні нових дискурсів через комунікацію. Тому, крім чутливості та розуміння культурних подібностей та відмінностей, а також володіння комунікативними стратегіями та методами, міжкультурна комунікативна компетентність повинна також охоплювати засоби створення та розуміння дискурсів комунікантів іншої культури та вміння використовувати комунікацію для передачі власної ідентичності, а отже думок, ідей, традицій та культури особистості та народу, частиною якого вона є [18]. Питання ідентичності є важливим для міжкультурної комунікації. Обговорюючи поняття ідентичності як фактора міжкультурної компетентності, Y. Kim стверджує, що самоідентичність у широкому значенні включає в себе особистий і соціальний компонент [14, с. 54].

Y. Kim зазначає про необхідність міжкультурної адаптації як передумови становлення компетентного міжкультурного комунікатора [14], бо існують внутрішньоособистісні та соціальні чинники, котрі впливають на міжкультурну комунікацію.

Натомість W. Fritz та A. Moellenberg розкривають поняття міжкультурної чутливості [9]. Науковці виділяють три складові міжкультурної комунікативної компетентності: міжкультурна обізнаність (свідомість) – когнітивний аспект, міжкультурна спритність – поведінковий аспект та міжкультурна чутливість – афективний аспект міжкультурної комунікативної компетентності [9].

Володіння міжкультурною компетенцією є необхідним для успішного спілкування з людьми різного культурного походження. Коли люди при-

ймають те, що люди мають різний культурний бекграунд, з'являються можливості міжнародних відносин. Міжкультурна компетенція є інструментом, що долає відмінності між культурами та людьми й полегшує розуміння між представниками різних культур та народів, а також сприяє встановленню контактів. Отже, опанування міжкультурної компетенції вкрай необхідне для вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти і має бути на одному з перших місць у викладанні мови. У процесі вивчення мови, студенти створюють власні знання про мову та культуру, що вивчають через різноманітний досвід, що вони отримують під час навчання та порівнюючи свою мову, культуру та власні розуміння світу, з іншими мовами та культурами. Вони вивчають подібності та відмінності між власною мовою та культурою та мовою та культурою іншого народу. Міжкультурна комунікативна компетенція відкриває можливості взаємодіяти з іншими культурами, але й несе відповідальність за спілкування між культурами та впливає на розвинення міжкультурних відносин. Такий підхід впливає на організацію процесу та зміст програми навчання та на методологію опанування мовою, викладання тощо.

Common European Framework of Reference (CEFR) підкреслює важливість міжкультурної комунікативної компетенції під час викладання мови [6], наголошує на тому, що студенти під час опанування комунікативної компетентності, повинні навчитися розуміти себе, усвідомлювати себе та інших, та взаємодіяти з іншими комунікантами. Велика Британія, Бельгія та Данія оновили свої програми викладання іноземних мов, запровадивши викладання міжкультурного компоненту комунікативної компетентності на рівні навчальної програми з мови. В свою чергу Європейська комісія для того, щоб підсилити розвиток міжкультурної компетентності, включила міжкультурну компетенцію як одну з обов'язкових компетенцій, що мають складати професійну компетентність вчителів європейського континенту. У Сполучених штатах Америки Американська Рада з викладання іноземних мов (ACTFL) розробила Національні стандарти з навчання іноземних мов, що націлені на те, щоб студенти були не тільки лінгвістично але й культурно освічені, щоб вони мали змогу успішно спілкуватися з американцями та іншими культурами. Отже опанування культурної компетенції під час занять з мови становить складову навчальної програми з мови у США. Студенти мають вміти застосовувати міжкультурну компетенцію для того, щоб брати участь у мультикультурних та мультимовних спільнотах у сьому світі не зважаючи на місце знаходження. В Азії міжкультурна компетенція теж є ключовою [22], що пов'язано з мобільністю студентів та полегшенням студентських зв'язків та програм між



університетами. Дослідники A. Kirkpatrick, T. Tran та T. Duong наголошують на необхідності запровадження у навчальній програмі з іноземної мови опанування міжкультурної компетентності [15; 22]. Отже, В'єтнам, Таїланд та Індонезія почали впроваджувати міжкультурну компетентність у їх освіту з іноземної мови, особливо з англійської мови.

W. Baker [2] визначає міжкультурну компетентність як наявність знань, поглядів та поведінки для успішної міжкультурної комунікації. Міжкультурна компетентність вимагає від студентів балансувати між рідною мовою, культурою та іноземною мовою, культурою, тобто студенти мають володіти знаннями та навичками щодо культурної спадщини обох країн, а також мати свій погляд на них. На думку L. Sercu [19, с. 135], міжкультурну компетентність можна класифікувати на таку, котра відображає знання та навички виключно цільової культури, й таку, яка віддзеркалює загально-культурні знання та навички, що притаманні всім культурам за своєю природою.

Упровадження вивчення міжкультурного компонента в мовну освіту може бути обмежене низкою факторів: відсутність впевненості викладачів у навчанні [14], відсутність конкретики у визначенні поняття міжкультурної компетентності, відсутність конкретики з оцінювання рівня володіння цією компетентністю та відсутністю часу на підготовку. Отже, викладачі потребують спеціальної підготовки з впровадження міжкультурного підходу до викладання іноземної мови, а отже викладачі мають вміти застосовувати міжкультурний підхід у своїй викладацькій практиці таким чином, щоб це не спричинювало стрес, острах або плутанину в термінах.

Міжкультурна компетентність потрібна для того, щоб ідентифікувати, попередити та врегулювати непорозуміння й труднощі, які можуть виникнути під час комунікації через відмінності в інтерпретаційних схемах та через наявність стереотипів [4, с. 6].

Під час навчання іноземній мові у полілінгвокультурних групах, міжкультурний аспект стає ключовим. Навчання є більш диверсифікованим через наявність декількох культур, однак, й більш напружено, що іноді може привести до уповільнення процесу навчання та непорозуміння під час сприйняття інформації. Монолінгвокультурні групи є найбільш оптимальним варіантом організації мовної підготовки, адже за такою організацією існує тільки одна мова, що виступає посередником, та тільки дві культури (викладача та студентів), котрі вступають в активну комунікаційну взаємодію. Відповідно під час навчальної комунікації виникає мінімум непорозуміння, що дозволяє опанувати мову з меншими перешкодами.

Наголосимо, що ефективна комунікація іноземною мовою можлива за умови дотримання

правил поведінки та спілкування з носіями іншої культури. Труднощі під час комунікативних актів можуть виникати тому, що люди сприймають мову співрозмовників через призму своєї культури і їм важко зрозуміти як дивляться на одну й ту саму ситуацію представники іншої культури [1].

Необхідно вивчити тонкощі і нюанси мов, щоб використання омофонів не викликало непорозуміння і не було неправильно витлумачено співрозмовниками. Комунікативні невдачі виникають через міжкультурні відмінності і незнання студентами особливостей приймаючої культури, мови та традицій. Запобігти невдачам можливо шляхом розуміння причин їх виникнення. Для успішної комунікації необхідно вчити студентів не тільки мові, але й культурі та традиціям країни, в якій відбувається їхня професійна підготовка.

Опанування міжкультурною комунікаційною компетентністю краще відбувається на практиці, коли студенти мають змогу вчитися на власних помилках. Необхідним є навчання студентів особливостям міжкультурної комунікації для того, щоб уникнути непорозуміння, що можуть виникнути під час спілкування іноземною мовою [1].

Зазначимо, що міжкультурна педагогіка у Франції народилася на початку сімидесятих років під час міграційного процесу та є пов'язаною з труднощами, що виникали у дітей мігрантів у школі. В основі цієї педагогіки лежить положення про те, що відмінність цих учнів від учнів приймаючої країни, що може бути причиною їх невдачі та бар'єром, може стати навпаки взаємним збагаченням при належному підході та ставленні.

У сучасному світі, де відкриті кордони і люди працюють у своїй країні чи за кордоном у мультинаціональних фірмах, при цьому англійська мова є мовою спілкування, перед викладачами стає завдання підготувати соціального актора, який зможе працювати в умовах мультикультурного середовища. Викладачам рекомендується розглядати студентів як майбутніх спеціалістів, які мають бути підготовлені не лише виконувати мовні завдання, але й діяти згідно обставин та завдань професійної сфери. Мовне завдання є ефективним за умов, коли воно веде до створення взаємодій, і під час взаємодії відбувається невимушене опанування мови [3, с. 39].

C. Puren [17] тепер перед викладачами стає завдання навчити взаємодіяти з іншою людиною, використовуючи іноземну мову, а не просто говорити іноземною мовою. C. Puren говорить про те, що в усіх мовах є «cadre co-actionnel-co-culturel» – співдіяльна, співкультурна основа, оскільки викладання та вивчення мови вчителем та учнями, з точки зору C. Puren, може відбуватися тільки на основі мінімуму спільних концепцій [16, с. 66].

M. Tost Planet [21, с. 52] наголошує на тому, що під час опанування міжкультурної компе-

тентності є доцільним полегшувати знайомство з реальністю, відмінною від реальності того, хто вивчає мову, актуалізувати у нього уявлення як про власну культуру, так і про інші, співвідносити, порівнювати їх.

Отже, міжкультурний компонент, на нашу думку, є обов'язковим складником комунікативної компетентності студентів-іноземців. Під міжкультурною комунікативною компетентністю ми розуміємо володіння знаннями та навичками, що допомагають організувати та виконувати взаємодію між культурами, враховуючи та врегульовуючи при цьому психологічні, особисті, мовні, соціальні проблеми, котрі виникають під час спілкування.

Під час навчання в іноземному середовищі серед студентів з іншою культурою можуть виникати певні труднощі спілкування, тому викладачам необхідно не тільки викладати мову, але й через призму мови додавати інформацію щодо культури й традицій людей, які спілкуються цією мовою, що допоможе уникнути непорозуміння студентів з місцевим населенням.

**Висновки і пропозиції.** Дослідження показало, що міжкультурний компонент є одним з ключових елементів іншомовної комунікативної компетентності студентів-іноземців, оскільки вони навчаються у полілінгвокультурному середовищі, де потрібно знати іншу культуру, поважати інших та вміти з ними взаємодіяти. Труднощі порозуміння можуть виникати, якщо не володіти правилами поведінки інших народів та відповідними культурними й мовленнєвими знаннями. Для успішного міжкультурного спілкування замало вміти розмовляти іноземною мовою, але треба вміти взаємодіяти з представниками різних країн, тобто з різними культурами. До пропозицій відносимо таке: оскільки культура є невід'ємною частиною мови, то міжкультурний компонент має вивчатися разом з іноземною мовою. Деякі країни вже впровадили навчання міжкультурного компоненту в університетські програми, деякі країни планують це зробити. Пропонуємо акцентувати увагу на міжкультурному компоненті під час викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах України, щоб готувати конкурентоспроможних фахівців і професіоналів, які зможуть гідно представляти вищу освіту країни у міжнародних професійних проєктах.

#### Список використаної літератури:

1. Бакіров Віль Савбанович, Ушакова Наталія Ігорівна, Хижняк Лариса Михайлівна. Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи» Випуск 39, 2017. С. 286-293.
2. Baker W. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 2011. P. 62-70.
3. Bérard É. Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité dimension didactique. In Rosen, E. (Éd.). (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France : Clé international : Le français dans le monde, 2009. P. 36–44.
4. Blanchet P. L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004. p.34.
5. Calhoun Craig. Communication as social science (and more). *International Journal of Communication* 5, 2011. P. 1479–1496. Available at <http://ijoc.org>
6. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University, 2001
7. Durant Alan, Ifan Shepherd. 'Culture' and 'communication' in intercultural communication. *European Journal of English Studies* 13(2), 2009. P. 147–162.
8. Fortman Jennifer, Howard Giles. Communicating culture. In Baldwin, J. R., S. L. Faulkner, M. L. Hecht & S. L. Lindsley, Eds. *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*, 2006. P. 91-102.
9. Fritz Wolfgang, et al. «Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts.» *Intercultural Communication Studies*, vol. 11, no. 2, 2002, p. 165-176. <https://web.uri.edu/iaics/files/12-Wolfgang-Fritz-Antje-Mollenberg.pdf>
10. Gumperz John Joseph. Contextualization and ideology in intercultural communication In Di Luzio, A., S. Günthner & F. Orletti, Eds. *Culture in communication: Analyses of intercultural situation*, 2001. P. 35-53.
11. Hajer A., Kaskens A. 2012. *Canadian language benchmarks 2012*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
12. Hecht Michael L., John R. Baldwin, Sandra L. Faulkner. The (In)Conclusion of the Matter: Shifting Signs and Models of Culture. In Baldwin, J. R., S. L. Faulkner, M. L. Hecht & S. L. Lindsley, Eds. *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*, 2006. P. 53-73.
13. Jandt Fred E. *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*, 6th edition. Thousand Oaks: SAGE publications, 2010.
14. Kim Young Yun. The identity factor in intercultural competence. In Deardorff, D. ed. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*,

- Thousand Oaks & London: SAGE Publications, 2009. P. 53-65.
15. Kirkpatrick A. English in ASEAN: Implications for regional multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 2012. P.331-344. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.661433>
  16. Puren C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des languescultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 2002. P.55-71. Consulté à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
  17. Puren C. Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des languescultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle. In Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyron, F. (Éd.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1–1). Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2006. P. 27-40.
  18. Scollon Ron, Suzanne Wong Scollon, Rodney H. Jones. 2012. *Intercultural communication: A discourse approach*. 3rd ed. Malden and Oxford: John Wiley & Sons. 1st ed. 1995. Basil Blackwell.
  19. Sercu L. Researching the acquisition of intercultural communicative competence in a *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* November 2014, Vol. 4, No. 11, 2014. P.131-155.
  20. Spencer-Oatey Helen, Peter Franklin, Eds. 2009. *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan
  21. Tost Planet M.-A. Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues. In Guidère, M., & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Éd.). (2002). *L'interculturel*. Paris, France : Nathan, 2002. P. 42-54.
  22. Tran T. Q., Duong T. M. Intercultural language teaching: Rethinking the objectives of English language education in the Vietnamese context. *English for Specific Purposes World*, 46, 2015. P.1-13.

#### **Dragomyretska O. Intercultural component of communicative competence of foreign students**

*The article is devoted to the study of the intercultural component of communicative competence of foreign students in higher education. Since Ukraine welcomes for studies many foreign students, higher education takes place in a bicultural or multicultural environment, which makes relevant to study the intercultural conditions of learning and teaching a foreign language for further professional and personal development of foreign students.*

*The analysis of many Ukrainian and foreign studies, the experience of America, Europe and Asia on the introduction of the intercultural component in the process of foreign language teaching in higher education institutions has been carried out. It has been proved that the study of the intercultural component of communicative competence and taking into account its specificity in the educational process is a factor in enhancing the effectiveness of foreign language teaching. It has been revealed how the culture of one nation affects another nation through communication and interaction, which shows the need to know another culture; that is what helps to properly communicate with the interlocutor. It has been considered how the native language affects learning and understanding of a foreign language by students. The causes of difficulties' origin in communication in a polylinguocultural environment and the means of avoiding them have been highlighted. It has been revealed what is included in the concept of intercultural competence of foreign students, what competencies they should have. The factors hindering the introduction of the study of the intercultural component into language learning in higher education have been analyzed. It has been presented what foreign researchers understand by intercultural communicative competence. The concept of intercultural communicative competence, its components, and its functions in acquiring professional competence, which contributes to ensuring competitiveness while working in the professional international environment, have been defined.*

*It has been concluded that the intercultural component is a necessary component of the communicative competence of foreign students during mastering the profession and in further career path in international professional circles, where knowledge and skills of intercultural communication are necessary for professional interaction, mutual understanding and obtaining proper professional results.*

**Key words:** *intercultural competence, communicative competence, culture, intercultural communication, foreign students.*

УДК 378.126

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.17>

**Г. П. Дудчак**

аспірантка кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

**О. В. Злобенець**

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

## **ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ СУЧАСНИХ УПРАВЛІНСЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ НАПРЯМУ ОСВІТА/ПЕДАГОГІКА ДО ПРАКТИЧНОГО ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ**

*У статті надано визначення змісту і обсягу дефініції «сучасні управлінські технології», переважно у контексті підготовки магістрів напрямом 01 Освіта/Педагогіка до практичного їх застосування у подальшій педагогічній діяльності.*

*Найбільші складності пов'язані з визначенням змісту першого видового поняття «управлінські», оскільки у науковому середовищі України сутність процесу управління трактується невірно. Визначено, що така ситуація обумовлена невірним перекладом терміну, який наведено у стандарті ISO 9000:2000 «Системи менеджменту якості. Основні положення та словник». Наслідком такого перекладу є розуміння українськими науковцями управління як більш загального процесу, до складових якого належить менеджмент. У той же час, іноземні науковці розуміють менеджмент як сукупність управління і керування, що, у свою чергу, дозволяє чітко визначити характерні ознаки процесу управління як оперативної діяльності управлінського персоналу, яка спрямована на досягнення цілей організації в межах моделі і методології, визначених керівництвом.*

*Визначено, що управлінські технології – це послідовність окремих взаємозв'язаних виробничих операцій, які виконує управлінський і основний персонал організації з метою досягнення організаційних цілей шляхом застосування впорядкованих способів і методів впливу на предмет технологічних змін в межах моделі і методології, визначених вищим керівництвом.*

*У результаті аналізу наукових публікацій українських і іноземних авторів виявлено відсутність загальноприйнятної класифікації управлінських технологій. Так, деякі автори називають технологією управління технології прийняття управлінських рішень, управлінські концепції, набір управлінських засобів і методів, інструменти управління.*

*Наголошено на тому, що до основних сучасних технологій менеджменту відносять: ERP-системи, реінжиніринг, інжиніринг, бенчмаркінг, контролінг, грейдінг. При цьому, з огляду перспективності опанування деяких управлінських технологій магістрами напрямом 01 Освіта/Педагогіка, розширено даний перелік завдяки таким технологіям як управління якістю, управління проектами, управління змінами.*

*Доведено, що зазначені управлінські технології можна вважати сучасними, оскільки багаточисельні наукові дослідження спрямовані на постійне їх удосконалення та адаптацію до вимог сьогодення.*

**Ключові слова:** технологія, управління, менеджмент, керування, технологія управління, сучасність, студенти освітніх, педагогічних наук.

**Постановка проблеми.** Будь-яке поняття має зміст і обсяг. При цьому зміст поняття – це сукупність специфічних властивостей, притаманних певному об'єкту, а обсяг – множина усіх об'єктів, яким притаманні зазначені специфічні властивості [1]. Визначення сутності основних термінів, що використовуються в науковій роботі, має за мету обґрунтування доцільності їх використання у формулюваннях об'єкту та предмету дослідження.

Родовим поняттям дефініції «сучасні управлінські технології» є поняття «технологія», класичне визначення якого наведено у «Словнику іншомовних слів» [2]. Якщо з визначенням родового поняття досліджуваної дефініції не виникає ніяких

непорозумінь, то сутність першого з видових понять – «управлінські» – у науковій літературі трактується авторами по-різному, а інколи, навіть, суперечливо, що пов'язано з різними поглядами науковців на зміст терміну «управління».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визначення сутності та характерних ознак управлінських технологій є об'єктом наукових пошуків багатьох українських і іноземних дослідників, серед яких Е. Смірнов, Л. Довгань, Л. Ведута, М. Шкробот, Л. Ющенко, Д. Березовський, Ю. Клочко, С. Грущин, М. Колісник, С. Стахурська, С. Ткачук, С. Міроседі, Д. Ковчуг, О. Сахарова, І. Чмутова, Ж. Андрійченко, К. Мишакова та інші.

Однак, наразі не існує загальноприйнятих підходів щодо їх класифікації. Так, деякі автори називають технологією управління технології прийняття управлінських рішень, управлінські концепції, набір управлінських засобів і методів, інструменти управління. Виявлені розбіжності обумовлюють потребу у з'ясуванні змісту і обсягу дефініції «сучасні управлінські технології».

**Мета статті.** Метою дослідження є визначення змісту і обсягу дефініції «сучасні управлінські технології» у контексті підготовки магістрів напряму 01 Освіта/Педагогіка до практичного їх застосування у подальшій педагогічній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш близьким до контексту нашого дослідження є визначення родового поняття досліджуваної дефініції, надане у Економічному словнику: «технологія – це спосіб поєднання та застосування принципів, методів і технічних засобів для виконання роботи, операції, послуги, отримання фірмою кінцевого товару; сукупність засобів, процесів, операцій, методів, за допомогою яких вхідні у виробництво елементи перетворюються на вихідні; ... сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [3].

Технологічні процеси можна охарактеризувати за допомогою виокремлення певних ознак та компонентів, що їх складають. У даному випадку авторське бачення співпадає з думкою О. Томашевського та співавторів, які до компонентів технології відносять: мету реалізації процесу; предмет технологічних змін; способи і методи впливу; засоби технологічного впливу; впорядкованість і організацію процедур і операцій та виокремлюють такі характеристики технологічних процесів:

- наявність внутрішніх взаємозв'язаних станів, фаз, операцій, що забезпечують оптимальну динаміку розвитку процесу та визначають вимоги до виконавців операцій;
- логічне, послідовне і скоординоване виконання операцій для досягнення необхідного результату;
- однозначність виконання нормативних процедур і операцій, наявних у технології [4, с. 5].

Отже, під технологією ми розуміємо сукупність знань про послідовність окремих взаємозв'язаних виробничих операцій, виконання яких має чітко визначену мету, а також передбачає застосування впорядкованих способів і методів впливу на предмет технологічних змін. Безперечним є те, що специфіку зазначених операцій буде визначати перше видове поняття досліджуваної дефініції – «управлінські».

Наразі більшість дослідників розмежовують поняття управління і менеджменту як загальне і часткове [5, с. 12; 6, с. 8; 7, с. 4; 8; 9, с. 7; 10],

тобто управління є більш широким поняттям, оскільки поширюється не тільки на соціальні системи, а й на біологічні і технічні. Відповідно такій логіці, технології, про які йде мова, слід називати не управлінськими технологіями, а технологіями менеджменту. Такі автори як М. Філіппов [11, с. 655], Т. Лазоренко, С. Пермінова [12, с. 8], А. Фоменков [13, с. 146], О. Виханский, О. Наумов [14, с. 34] визначають управління як взаємодію об'єкту і суб'єкту впливу, що, безумовно, відповідає певному філософському змісту поняття, але недостатньо віддзеркалює його характерні риси.

Іноземні фахівці в галузі менеджменту (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури [15, с. 25], Л. Меггінсон, Д. Мослі, П. Пієтрі [16], Р. Крейтнер [17] Г. Кунц, С. О'Доннелл, Дж. Халф [18]) не розмежовують поняття «управління» і «менеджмент» і визначають його сутність як діяльність з досягнення організаційних цілей завдяки ефективному використанню ресурсів організації.

З метою усунення невідповідності у визначенні певних понять, які використовують науковці різних країн, Міжнародна організація із стандартизації (ISO) періодично розробляє загальні й галузеві міжнародні стандарти, яких наразі існує понад 25 тис. од. Сутність поняття «менеджмент» вперше було розкрито у стандарті ISO 9000:2000 «Системи менеджменту якості. Основні положення та словник», однак і в чинному на даний час стандарті визначення поняття «менеджмент» не зазнало змін: «management – coordinated activities to direct and control an organization» [19, п. 3.3.3]. Проте, як зазначає П. Калита, президент Української асоціації досконалості та якості, в українському стандарті ДСТУ ISO 9000:2015, який позиціонується ідентичним міжнародному стандарту, переклад цього визначення є невірним [20, с. 5].

Так, визначення терміну «менеджмент», яким керуються українські науковці і співробітники МОН України, передбачає, що менеджмент є складовою управління (управління соціальними системами), а іноземні науковці розуміють менеджмент як сукупність управління і керування, при цьому «управління» і «менеджмент» перетинаються саме у межах управління соціальними системами (рис. 1).

Ми повністю погоджуємося з точкою зору П. Калити щодо розуміння співвідношення менеджменту і управління, прийняття правомірності якої надає змогу розмежувати і чітко визначити характерні ознаки процесів керівництва і управління:

- керівництво – діяльність з визначення основних напрямів розвитку організації (визначення місії, стратегії, бачення, філософії, організаційної культури, політики), яку здійснюють топ-менеджери (керівники вищої ланки управління);

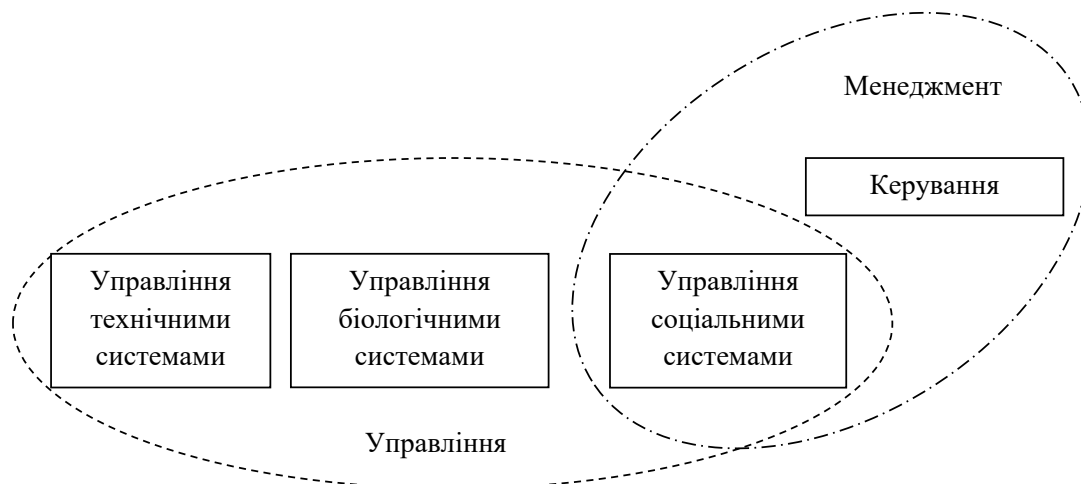


Рис. 1. Співвідношення управління і менеджменту

Джерело: складено автором

– управління – оперативна діяльність управлінського персоналу, що спрямована на досягнення цілей організації в межах моделі і методології, визначених керівництвом [20, с. 5]. За умов демократизації управління до такої діяльності можуть залучати також і не управлінський персонал.

Таким чином, управлінські технології – це послідовність окремих взаємозв'язаних виробничих операцій, які виконує управлінський і основний персонал організації з метою досягнення організаційних цілей шляхом застосування впорядкованих способів і методів впливу на предмет технологічних змін в межах моделі і методології, визначених вищим керівництвом.

Використання поняття «технологія управління» є достатньо поширеним як серед науковців, так і серед практиків, проте аналіз літературних джерел свідчить про відсутність не тільки єдиного тлумачення цієї категорії, а й системного розгляду сутності та характеристик управлінських технологій.

Російський дослідник Е. Смірнов визначає управлінські технології як «сукупність методів і процесів управління, а також науковий опис способів управлінської діяльності, зокрема формування управлінських рішень задля досягнення спільних і конкретних цілей організації» [21]. Автор виокремлює технології цільового і процесорного управління. До складу технологій цільового управління входять: ініціативно-цільова, програмно-цільова та регламентна технології, а процесорними технологіями є: управління за результатами; управління на базі потреб та інтересів; управління на базі активізації діяльності персоналу; управління у виняткових випадках; управління шляхом постійних перевірок і вказівок; управління на базі «штучного інтелекту». При цьому автор зазначає,

що технології цільового управління визначають набір технологій процесорного управління, тобто керівник повинен спочатку визначитися з вибором конкретної технології цільового управління, а потім як інструментарій використовувати відповідний набір процесорних технологій.

Автори багатьох навчальних посібників поділяють думку Е. Смірнова щодо розуміння сутності та підходу до класифікації технологій управління, але не акцентують увагу на тому, що під процесорними технологіями Е. Смірнов розумів технології прийняття управлінських рішень. При цьому Л. Довгань і співавтори поряд з терміном «технологія» застосовують стосовно «управління за результатами» поняття «цілісна система управління» [22, с. 68], а Л. Ющенко [23, с. 172], Д. Березовський, Ю. Клочко, С. Грушин, М. Колісник [24, с. 32] «управління за результатами» вважають концепцією.

Дослідниці С. Стахурська і С. Ткачук під управлінською технологією розвитку розуміють «сукупність методів, способів та інструментів управлінського впливу на систему та окремі підсистеми підприємства задля впровадження певної моделі розвитку підприємства (організації)» [25]. Авторки наводять типологію технологій розвитку підприємства та надають перелік і характеристику найбільш поширеним з них, а саме: бюджетуванню, стратегічному плануванню, сегментації споживачів, системі управління взаємодією з клієнтами, ключовим компетенціям, формуванню місії та візії, управлінню знаннями, процесно-орієнтованому управлінню, аутсорсингу, сценарному плануванню, бенчмаркінгу, реінжинірингу бізнес-процесів, збалансованій системі показників.

Таким чином, сутність управлінських технологій вищезазначені автори розуміють як «набір управлінських засобів і методів дослідження

Таблиця 1

## Приклади і характеристика управлінських технологій

Назва технології	Сутність	Цільове спрямування	Основні етапи
ERP-системи	Enterprise Resource Planning – це система планування ресурсів підприємства на основі гнучкого та безпечного програмного забезпечення, яке дозволяє приймати швидкі рішення	використання інтегрованої бази даних з метою уникнення розбіжностей та надання кожному підрозділу підприємства доступу до необхідної інформації	– придбання обмеженого комплекту модулів; – налаштування модулів за участю постачальника або консультанта протягом декількох місяців (до року)
Реінжиніринг бізнес-процесів	Одноразовий кардинальний перегляд способу здійснення бізнесу	Підвищення показників ефективності функціонування організації	– діагностика чинних бізнес-процесів; – розроблення моделі «як повинно бути»; – проектування й запровадження нових бізнес-процесів
Бізнес-інжиніринг	Побудова моделі підприємства (організаційної структури та бізнес-процесів) у взаємодії з моделлю зовнішнього середовища	Досягнення вирішальної конкурентної переваги за рахунок швидкого реагування на зміни зовнішнього середовища	– створення (дизайн) бізнес-процесів; – документування бізнес-процесів; – аналіз бізнес-процесів; – оптимізація бізнес-процесів
Бенчмаркінг	Вивчення досвіду конкурентів та впровадження найкращих практик у своїй організації	Порівняння власного бізнесу з найкращими компаніями на ринку за такими критеріями: бізнес-процеси, бізнес-підходи, витрати, якість продукту, задоволеність клієнтів	– планування; – збирання інформації; – аналіз даних; – коригування бізнес-процесів; – моніторинг результатів
Контролінг	Інтегрована система інформаційно-аналітичної й методичної підтримки керівників у процесі планування, контролю, аналізу й прийняття управлінських рішень	Оптимізація організаційної структури підприємства; забезпечення ефективного обліку операцій; упровадження систем планування, контролю й аналізу діяльності; забезпечення мотивації персоналу в підвищенні ефективності роботи; автоматизація систем обліку й управління організацією	– визначення цілей діяльності; – формування системи збалансованих показників; вимірювання фактичних значень показників; – виявлення причин відхилень фактичних значень від планових; – прийняття управлінських рішень задля мінімізації відхилень
Грейдінг	Угрупування посад залежно від їх значущості та орієнтації на стратегію і бізнес-цілі підприємства з метою побудови системи мотивації	Визначення меж базового окладу і премій для кожної групи посад. Кожен грейд повинен мати кілька ступенів, за якими працівник може просуватися, підвищуючи свій рівень	– розподіл всіх посад за значенням для підприємства; – визначення грейдів; – тарифікація; – аналіз рівня оплати праці за професіями і посадами на підставі тенденцій ринку; – виправлення невідповідностей
Управління якістю	Запровадження системи менеджменту, призначеної для постійного поліпшення показників роботи з урахуванням потреб усіх зацікавлених сторін	Задоволення запитів і вимог споживачів, підвищення конкурентоспроможності	– аналіз вимог споживача; – визначення процесів, які сприяють одержанню прийняттого для споживача продукту; – забезпечення постійного контролю цих процесів
Управління змінами	Постійне коригування напрямків функціонування й розвитку організації, вплив на поведінку працівників в умовах невизначеності і ризику з метою якісного задоволення потреб споживачів	Впровадження нових форм та методів управління організацією, які відповідають змінам внутрішнього та зовнішнього середовища	– підготовка до змін; – організація впровадження змін; – корекція змін; – закріплення змін
Управління проектами	Процес управління командою, ресурсами проекту за допомогою спеціальних методів та прийомів з метою успішного досягнення визначеної цілі	Досягнення за певний проміжок часу при заданих зовнішніх і внутрішніх умовах бажаного результату діяльності	– розроблення концепції та плану проекту; – організація закупівель матеріальних цінностей; – введення в дію результатів проекту

Джерело: складено автором

поставлених цілей організації», що не передбачає чітку послідовність певних операцій, часові обмеження їх виконання та досягнення конкретної цілі, яка визначена в межах місії, бачення й філософії діяльності організації. Тобто даний підхід розглядає лише способи і методи впливу на предмет технологічних змін.

Російські дослідниці С. Міросєді та Д. Ковчуг тлумачать сутність управлінських технологій як «послідовність та порядок виконання управлінських дій, спрямованих на досягнення цілей підприємства за допомогою певного набору методів та засобів» [26, с. 147], з чим ми погоджуємося. Але далі автори зазначають, що «технології управління являють собою процеси та способи для реалізації функцій, які включають пошук управлінських рішень, оперативне управління виробництвом, фінансами тощо» з посиланням на статтю О. Сахарової [27]. Таке визначення вважаємо недостатньо конкретизованим, оскільки в даному випадку цільове спрямування управлінських технологій визначити неможливо.

Авторський колектив у складі І. Чмутової, Ж. Андрійченко та Ю. Довгополої визначає поняття «комплексної технології управління фінансово-економічними процесами як сукупності цілеспрямованих, ієрархічно впорядкованих, скоординованих у часі та за ресурсами, раціональних управлінських процедур, що відповідають стану зовнішнього і внутрішнього середовища економічного суб'єкта та реалізуються в межах комплексу функцій менеджменту завдяки застосуванню специфічних інструментів та методів» [28, с. 327]. При цьому, у якості прикладів управлінських технологій автори наводять результати аналізу консалтингової компанії «Vain & Company», у якому ці технології зазначені як «інструменти управління» [29].

Українська дослідниця К. Мишакова до основних сучасних технологій менеджменту відносить: ERP-системи, реінжиніринг, інжиніринг, бенчмаркінг, контролінг, грейдінг [30]. Поділяємо точку зору авторки, однак, з огляду перспективності опанування деяких управлінських технологій магістрами напряму 01 Освіта/Педагогіка, вважаємо доцільним розширити цей перелік завдяки таким технологіям як управління якістю, управління проектами, управління змінами (табл. 1).

Технології управління проектами, управління якістю і управління змінами не є новими, оскільки історія їхнього розвитку налічує від 70-ти до 150 років. Але постійні наукові пошуки з удосконалення зазначених технологій, розширення меж і сфер їхнього застосування, удосконалення методичного інструментарію завдяки поглибленню міждисциплінарних зв'язків, дають можливість вважати їх сучасними. Відповідно до визначення, наданого у Академічному тлумачному словнику української мови, «сучасний» – це такий, що «стоїть на рівні свого віку, відповідає вимогам свого часу, викликаний його потребами» [31].

мачному словнику української мови, «сучасний» – це такий, що «стоїть на рівні свого віку, відповідає вимогам свого часу, викликаний його потребами» [31].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином визначено, що сучасні управлінські технології являють собою послідовність окремих взаємозв'язаних виробничих операцій, які виконує управлінський і основний персонал організації з метою досягнення організаційних цілей шляхом застосування впорядкованих способів і методів впливу на предмет технологічних змін в межах методології, обраної вищим керівництвом, яка зазнає постійних змін і вдосконалення як під час розв'язання практичних завдань, так і під час проведення теоретичних наукових досліджень.

Перспективами подальших досліджень за обраним напрямом може бути розроблення методичного супроводу викладання навчальної дисципліни «Сучасні управлінські технології» для магістрів напряму 01 Освіта/Педагогіка.

#### Список використаної літератури:

1. Карамішева Н. В. Логіка (теоретична і прикладна): навч. посіб. Київ: Знання, 2011. 455 с. URL: [https://pidru4niki.com/1652020540316/logika/logichni\\_formi\\_mirkuvan\\_operatsiyi\\_nad\\_nimi](https://pidru4niki.com/1652020540316/logika/logichni_formi_mirkuvan_operatsiyi_nad_nimi) (дата звернення 30.01.2022).
2. Лук'янюк В. Словник іншомовних слів. 2001-22. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D2%E5%F5%ED%EE%EB%EE%E3%B3%FF> (дата звернення 30.01.2022).
3. Технологія. Економічний словник. URL: [https://slovnuk.me/dict/economics\\_dict/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F](https://slovnuk.me/dict/economics_dict/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F) (дата звернення 30.01.2022).
4. Томашевський О. М., Цегелик Г. Г., Вітер М. Б., Дудук В. І. Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
5. Віноградська О. М., Віноградська Н. С., Шевченко В. С. Менеджмент: навч. посіб. для студ. усіх форм навчання спеціальності 0501 – «Економіка і підприємництво». Харків: ХНАМГ, 2008. 160 с. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/4532/1/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BC%2B.pdf> (дата звернення 30.01.2022).
6. Лазоренко Т. В., Пермінова С. О. Основи менеджменту: конспект лекцій: навч. посіб. для студентів спец. 073 «Менеджмент» освітньо-проф. програми «Менеджмент і бізнес-адміністрування». Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 166 с. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/41193/1/Managment.pdf> (дата звернення 30.01.2022).



7. Веснин В. Р. Менеджмент: учеб. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. 504 с. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/load/menedj/Menedjment\\_R\\_V\\_Vesnin.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/load/menedj/Menedjment_R_V_Vesnin.pdf) (дата звернення 31.01.2022).
8. Цыпленкова М. В., Моисеенко И. В., Гуремина Н. В., Бондарь Ю. А. Основы менеджмента: учебное пособие. Москва: Академия Естествознания, 2013. 245 с. URL: <https://www.monographies.ru/ru/book/section?id=6561> (дата звернення 31.01.2022).
9. Герчикова И. Н. Менеджмент: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1995. 480 с. URL: [http://www.pm-files.com/sites/default/files/file/C/C-1/C-1-1/2-2\\_gerchikova\\_manag.pdf](http://www.pm-files.com/sites/default/files/file/C/C-1/C-1-1/2-2_gerchikova_manag.pdf) (дата звернення 31.01.2022).
10. Уткин Э. А. Курс менеджмента: учебник для вузов. Москва: Зерцало, 1998. 448 с. URL: [http://www.economics.com.ua/writer/2888/textbook/9031/utkin\\_e\\_a/kurs\\_menedjmenta\\_uchebnik\\_dlya\\_vuzov/read/5](http://www.economics.com.ua/writer/2888/textbook/9031/utkin_e_a/kurs_menedjmenta_uchebnik_dlya_vuzov/read/5) (дата звернення 31.01.2022).
11. Менеджмент: Понятійно-термінол. слов. / За ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. Київ: МАУП, 2007. 744 с. URL: [https://maup.com.ua/ua/navchannya-ua-maup/library/pidruchniki/menedzhment-organizaci/menedzhment\\_\\_ponyatiyno-terminologichniy\\_slovnik.html](https://maup.com.ua/ua/navchannya-ua-maup/library/pidruchniki/menedzhment-organizaci/menedzhment__ponyatiyno-terminologichniy_slovnik.html) (дата звернення 30.01.2022).
12. Лазоренко Т. В., Пермінова С. О. Основы менеджменту: конспект лекцій: навч. посіб. для студентів спец. 073 «Менеджмент» освітньо-проф. програми «Менеджмент і бізнес-адміністрування». Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 166 с. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/41193/1/Managment.pdf> (дата звернення 30.01.2022).
13. Фоменков А. И. Социология организаций и управления: Словарь основных понятий. Смоленск: СГПУ, 2005. 168 с. URL: <https://smolsoc.ru/images/referat/a232.pdf> (дата звернення 31.01.2022).
14. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. 5-е изд. стереотипн. Москва: Магистр: ИНФРА-М, 2014. 576 с. URL: <http://xn--90ahkajq3b6a.xn--2000-94dygis2b.xn--p1ai/management/men1-1/men206.pdf> (дата звернення 31.01.2022).
15. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. статья д. э. н. Л. И. Евенко. Москва: Дело, 1997. 492 с. URL: <http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B%20%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0.%20%D0%9C%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%9C.,%20%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%B1%D0%B5%D1%80%D1%82%20%D0%9C.,%20%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%83%D1%80%D0%B8%20%D0%A4.,1997-704%20%D1%81%D1%82%D1%80.pdf> (дата звернення 30.01.2022).
16. Megginson L. C., Mosley D. C., Pietri P. H. Management: Concepts and Applications. New York: Harper & Row, 1983. 614 p.
17. Kreitner R. Management (9th Edition). Boston: Houghton Mifflin, 2002. 596 p. URL: <https://college.cengage.com/business/kreitner/management/9e/students/summaries/ch01.html> (дата звернення 31.01.2022).
18. Koontz H., Halff J., O'Donnell C. Management: A Systems and Contingency Analysis of Managerial Functions. New York: McGraw-Hill Education, 1976. 325 p.
19. ISO 9000:2015 «Quality management systems – Fundamentals and vocabulary». URL: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:en> (дата звернення 02.02.2022).
20. Калита П. Системний менеджмент для сталого розвитку: моделі та проблеми. URL: <https://uspp.ua/assets/images/doc/sm-dlia-ur-samsam-311220.pdf>. (дата звернення 02.02.2022).
21. Смирнов Э. А. Управленческие технологии как объект функционального аудита. Менеджмент в России и за рубежом. 1998. № 5. С. 95-104. URL: <https://www.cfin.ru/press/management/1998-6/10.shtml> (дата звернення 12.02.2022).
22. Довгань Л. Є., Ведута Л. Л., Шкробот М. В. Сучасні концепції управління організаціями: навч. посібник для здобув. ступ-ня маг-ра за ОП «Менеджмент і бізнес-адміністрування». Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 278 с. URL: [https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25274/1/SKUO\\_navch\\_posibn.pdf](https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/25274/1/SKUO_navch_posibn.pdf) (дата звернення 02.02.2022).
23. Ющенко Л. І. Застосування концепції «управління за результатами» у діяльності органів публічної влади. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2018. Том 29 (68). № 1. С. 172-177. URL: [http://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2018/1\\_2018/33.pdf](http://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2018/1_2018/33.pdf) URL: (дата звернення 03.02.2022).
24. Березовський Д. О., Клочко Ю. О., Грущин С. С., Колісник М. Е. Управління за результатами як ефективна концепція розвитку менеджменту машинобудування в Україні. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Технології в машинобудуванні. 2020. № 1. С. 31-35. URL: <http://repository.>

- kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/47710/1/vestnik\_KhPI\_2020\_1\_TVM\_Berezovskyi\_Upravlinnia.pdf (дата звернення 03.02.2022).
25. Стахурська С. А., Ткачук С. В. Сучасні управлінські технології розвитку підприємств. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/31104/1/mono2019.pdf> (дата звернення 12.02.2022).
26. Мироседи С. А., Ковчуг Д. А. ПУТИ совершенствования технологий управления предприятием. *Международный научный журнал «Символ науки»*. 2016. № 4. С. 147-149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-sovershenstvovaniya-tehnologiy-upravleniya-predpriyatiem> (дата звернення 12.02.2022).
27. Сахарова О. В. Управление: технологии, методы и функции. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/> (дата звернення 12.02.2022).
28. Чмутова І. М., Андрійченко Ж. О., Довгопола Ю. С. Еволюція та сучасні тенденції розвитку технологій управління фінансово-економічними процесами. *Економіка і суспільство. Економіка та управління підприємствами*. 2017. Випуск 11. С. 322-329. URL: [https://economyandsociety.in.ua/journals/11\\_ukr/53.pdf](https://economyandsociety.in.ua/journals/11_ukr/53.pdf) (дата звернення 12.02.2022).
29. Rigby D., Bilodeau B. Management Tools & Trends 2015. URL: <https://www.bain.com/insights/management-tools-and-trends-2015> (дата звернення 12.02.2022).
30. Мишакова К. А. Сучасні технології менеджменту в Україні URL: [https://www.confcontact.com/2017-ekonomika-i-menedzhment/4\\_mishakova.htm](https://www.confcontact.com/2017-ekonomika-i-menedzhment/4_mishakova.htm) (дата звернення 12.02.2022).
31. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/suchasnyj> (дата звернення 25.01.2023).

**Dudchak H., Zlobenets V. Definition of the essence of modern management technologies in the context of preparing Masters in Education/Pedagogy for their practical application**

*The article provides a definition of the content and scope of the definition «modern management technologies» in the context of students training in the specialty 01 Education/Pedagogy for their practical application in further pedagogical activities.*

*The greatest difficulties are associated with the definition of the content of the first specific concept of «management», since the essence of the management process is interpreted incorrectly in the scientific environment of Ukraine. It was determined that this situation is caused by an incorrect translation of the term given in the ISO 9000:2000 standard «Quality management systems. Basic statements and vocabulary». The consequence of such a translation is the understanding by Ukrainian scientists of management as a part of more general process. At the same time, foreign scientists understand management as a combination of management and control, which, in turn, makes it possible to clearly define the characteristic features of the management process as an operational activity of management personnel, which is aimed at achieving the goals of the organization within the framework of the model and methodology defined by the management.*

*It was determined that management technologies are a sequence of separate interrelated production operations performed by the management and main personnel of the organization in order to achieve organizational goals by applying methods of influencing the subject of technological changes in an orderly way within the model and methodology determined by the top management.*

*As a result of the analysis of scientific publications by Ukrainian and foreign authors, the absence of a generally accepted classification of management technologies was revealed. Thus, some authors state that management is a management technology, management decision-making technologies, and management concepts, a set of managerial tools and methods or management tools.*

*It is emphasized that the main modern management technologies include: ERP systems, reengineering, engineering, benchmarking, controlling, grading. At the same time, in the view of the prospects of mastering some management technologies by masters in the specialty 01 Education/Pedagogy, this list has been expanded thanks to such technologies as quality management, project management, and change management.*

*It has been proven that the specified management technologies can be considered modern and up-to-date, as numerous scientific studies are aimed at their constant improvement and adaptation to today's requirements.*

**Key words:** technology, management, management technology, managerial tools, modernity, students of education and science.

**Ф. І. Загура**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
завідувач кафедри атлетичних видів спорту  
Львівського державного університету  
фізичної культури імені Івана Боберського

## АНАЛІЗ ПРОПОЗИЦІЙ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ЩОДО МОЖЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ БАГАТОГАЛУЗЕВИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена висвітленню результатів аналізу пропозицій освітніх платформ для професійного розвитку викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти України. З'ясовано, що ефективна організація професійного розвитку фахівців у сфері вищої освіти є актуальною проблемою сьогодення, що стає предметом досліджень теоретиків у галузі освіти та практиків, зокрема щодо використання потенціалу формального та неформального навчання. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, яка висвітлює формування професійної майстерності науково-педагогічних працівників, професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти з перспективи освіти дорослих, технології професійного розвитку у контексті формального та неформального навчання. Проте, залишається недостатньо висвітленою проблема застосування потенціалу курсів та програм, що представлені на освітніх платформах, та представляють формат неформального навчання у професійному розвитку викладачів фізичного виховання. Мета статті полягає у презентації результатів аналізу курсів та програм професійного розвитку для викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти, що реалізуються у форматі неформального навчання за допомогою онлайн освітніх платформ. Представлено досвід освітніх платформ, що користуються популярністю в системі освіти України, серед яких ВУМ online, Coursera, EdEra, Prometheus, Udemy, УМІТИ тощо. Виконано аналіз курсів, що представлені на цих освітніх платформах з перспективи можливості їх використання для професійного розвитку викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти. Сформувано висновок про те, що значна кількість пропозицій курсів і програм для особистісного та професійного розвитку фахівців різних галузей та професій представлена на різноманітних освітніх платформах. Щодо фахівців освітньої галузі, то результати аналізу курсів свідчать, що в основному вони сфокусовані на організації освітнього процесу в умовах закладу загальної середньої освіти. З'ясовано, що пропозиції курсів для викладачів фізичного виховання класних і технічних закладів вищої освіти залишаються обмеженими. Визначено перспективи подальших наукових студій.*

**Ключові слова:** багатогалузевий заклад вищої освіти, викладач фізичного виховання, курси професійного розвитку, освітня платформа, неформальне навчання.

**Постановка проблеми.** У міжнародному просторі вищої освіти спостерігається зміна ролі і функцій вищої школи, що вимагає змін у діяльності науково-педагогічних працівників. Йдеться про організацію освітнього процесу в полікультурному академічному середовищі, забезпечення інклюзивності освітнього процесу, широкого застосування переваг сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення високої якості освітніх послуг тощо, що безумовно вимагає постійного оновлення знань, формування вмінь і навичок викладачів. У цьому контексті ефективна організація професійного розвитку фахівців у сфері вищої освіти є актуальною проблемою сьогодення, що стає предметом досліджень теоретиків у галузі освіти та практиків, зокрема щодо використання потенціалу формального та неформального навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчать результати пошуку, обробки та аналізу інформації, що висвітлюється у науковій періодиці, проблема професійного розвитку викладачів сучасних університетів займає одне із чільних місць у наукових студіях дослідників. Зокрема аналізується досвід формування професійної майстерності науково-педагогічних працівників – О. Кутова [7], Н. Дівінська [5]. Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти розглядається з перспективи освіти дорослих – М. Вовк та С. Ходаківська [2]. Студіюються технології професійного розвитку у контексті формального та неформального навчання – М. Вовк, Г. Сотська, Л. Султанова, Н. Філіпчук, С. Соломаха, Ю. Грищенко, Н. Гомеля [1], Я. Швень [15], В. Наумова [8], М. Кириченко [6]. Проте, залишається недостатньо висвітленою

проблема застосування потенціалу курсів та програм, що представлені на освітніх платформах, та представляють формат неформального навчання у професійному розвитку викладачів фізичного виховання.

**Мета статті** полягає у презентації результатів аналізу курсів та програм професійного розвитку для викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти, що реалізуються у форматі неформального навчання за допомогою онлайн освітніх платформ. Для досягнення визначеної мети нами виокремлено такі завдання: 1) виконати аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює проблему дослідження; 2) дослідити можливості використання курсів та програм, що представлені на освітніх платформах, у контексті неформального навчання викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що сучасні багатогалузеві заклади вищої освіти організовують курси підвищення кваліфікації для своїх науково-педагогічних працівників. Проте заслуговує на увагу проблема дослідження можливостей використання неформального навчання, зокрема у форматі курсів та окремих модулів для професійного розвитку фахівців сфери вищої освіти, що розміщені на різноманітних освітніх платформах.

Зауважимо, що відповідно до чинного законодавства у сфері вищої освіти (Закону України «Про вищу освіту») передбачено можливість визнання результатів неформального навчання в умовах академічного середовища закладу вищої освіти. Про це свідчать також внутрішні документи класичних та технічних університетів, що становлять предмет нашого дослідження [9; 10; 11; 12; 14].

Серед освітніх платформ, що користуються популярністю в системі освіти України є такі: ВУМ online [3], Coursera [19], EdEra [20], Prometheus [23], Udemy [24], УМІТИ [13] тощо. У ході дослідження ми виконали аналіз курсів, що представлені на цих освітніх платформах з перспективи можливості їх використання для професійного розвитку викладачів фізичного виховання багатогалузевих закладів вищої освіти.

На освітній платформі ВУМ online [3] представлено курси за кількома напрямками:

- «особиста ефективність (взаємодія з власними цілями): критичне мислення, креативне мислення, самонавчання / навчання протягом життя, стратегічне мислення;

- розуміння світового контексту (взаємодія зі світом): культурна освіченість, правова грамотність, розуміння принципів сталого розвитку, побудова інформаційного суспільства, навички інституційного підходу (розуміння структур та механізмів суспільного устрою та співпраці);

- комунікативна ефективність (взаємодія з іншими людьми, як інша людина): толерантність, навички медіації, побудова репутації та управління репутаційними ризиками;

- взаємодія з органами влади (взаємодія з владою): побудова прозорої взаємодії, адвокація / лобювання, ненасильницький спротив, управління ризиками;

- соціальне підприємництво (взаємодія з іншими людьми, як агент змін): активне цілепокладання, проектний менеджмент, продаж ідей та робота із запереченнями, залучення фінансів, побудова соціального капіталу;

- формування і розвиток громад (взаємодія з громадою): лідерство, командна робота, самоврядування та управління спільними ресурсами, економічний розвиток громад, відповідальне батьківство, соціальні новації» [3].

Тісна комунікація із розробниками платформи, аналіз змісту представлених курсів свідчить про те, що вони вартують дослідницької уваги і презентують цінний матеріал для особистісного розвитку людини. Деякі курси передбачають можливість їх застосування у контексті загальноосвітньої школи.

Щодо Coursera [19], що є освітньою платформою, на якій розміщено відкриті онлайн-курси більш як 150 університетів світу, то зауважимо, що серед короткотермінових курсів та програм, які пропонують різноманітні університети, ми не знайшли жодного, який був би пов'язаний із професійним розвитком викладачів фізичного виховання чи удосконаленням методики викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Зауважимо, що на платформі Coursera представлені 3 курси, матеріал яких може бути частково використаний у професійній діяльності викладачів фізичного виховання. Серед таких курсів «Managing your Health: The Role of Physical Therapy and Exercise» [16], «Hacking Exercise for Health. The surprising new science of fitness» [17], а також «Science of Exercise» [18].

Курс «Managing your Health: The Role of Physical Therapy and Exercise» [16] розроблений науково-педагогічними працівниками Університету Торонто (м. Торонто, Канада): професором Діною Брукс (Dina Brooks), доктором філософії Брендю Морі (Brenda Morin), викладачем Юсон Юнгом (Euson Yeung). Цей курс спрямований на освоєння знань про важливість фізичної активності і вплив, їхній вплив на серцево-судинні захворювання, остеопороз, рак, артрит. Висвітлюються питання поширених спортивних травм [16].

Курс «Hacking Exercise for Health. The surprising new science of fitness» розроблений [17] розроблений професорами Мартін Гібала (Martin Gibala) та Стюарт Філіпс (Stuart Phillips) з Університету МакМастер (м. Гамільтон, Канада). Курс спрямований на освоєння теоретичних знань про фізичну

підготовку, а також презентує серію тренувань й особливості їх організації. Курс характеризується наявністю практичних порад, тестів, передбачає інтерактивну участь учасників та виконання завдань. Він проводиться англійською мовою онлайн, супроводжується відеоматеріалами із субтитрами (переклад кількома мовами) [17].

Курс "Science of Exercise" [18] розроблений доктором філософії з Університету Колорадо (м. Боулджер, США) Робертом Маццео (Robert Mazzeo). Він спрямований на освоєння знань про те, як реагує тіло на фізичні вправи, що дозволяє визначати поведінку у середовищі; розуміти, як середовище впливає на здоров'я та тренування, а також специфіку коригування фізичних навантажень, особливості метаболізму вуглеводів, жирів і білків, особливості харчування, причини м'язового болю та втоми тощо. Автор курсу навчає слухачів вести журнал харчування, моніторити серцевий ритм, виконувати розрахунок загальних щоденних витрат калорій та індексу маси тіла [17].

Освітня платформа EdEra [20] презентує онлайн-курси, освітні проекти, блоги, бібліотеку тощо. Пошук представлених курсів, якими могли б скористатись викладачі багатогалузевих закладів вищої освіти у контексті власного професійного розвитку дав негативний результат.

Prometheus – освітня платформа відкритих онлайн-курсів. На платформі представлені різноманітні курси, серед яких – міні-курс «Нова фізична культура: Баскетбол» (5 год), що передбачає освоєння основ тактичної, фізичної підготовки, організації роботи тренера тощо [21].

Зміст курсу «Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток» (30 год, 1 кредит ЄКТС) [22] охоплює такі модулі, як «інклюзивне навчання: право бути іншим; психолого-педагогічні засади інклюзивного навчання; вчитель фізичної культури – провідник змін; адаптивна фізична культура для дітей з особливими освітніми потребами» [22]. Варто зауважити, що ці курси розраховані на педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, хоча можуть бути корисними й для викладачів закладів вищої освіти.

Udemy – освітня платформа відкритих онлайн-курсів, серед яких значна частина стосується фізичного виховання, фізичної культури та спорту (йога, фітнес, паверліфтинг, здорове харчування, фізична досконалість та рухова активність тощо) та забезпечується різними мовами [24].

УМІТИ – освітня платформа для освіти дорослих розміщує курси для вчителів закладів загальної середньої освіти з низки навчальних дисциплін, хоча з фізичного виховання курси не представлені [13].

**Висновки і пропозиції.** Отже, висновуємо, що значна кількість пропозицій курсів і програм для особистісного та професійного розвитку фахів-

ців різних галузей та професій представлена на різноманітних освітніх платформах. Щодо фахівців освітньої галузі, то результати аналізу курсів, представлених на таких освітніх платформах, свідчать, що в основному вони сфокусовані на організації освітнього процесу в умовах закладу загальної середньої освіти, хоча їхнє змістове наповнення було б корисним і для викладачів фізичного виховання, що працюють у закладах вищої освіти. З'ясовано, що пропозиції курсів для викладачів фізичного виховання класних і технічних закладів вищої освіти залишаються обмеженими.

До перспектив подальших наукових студій відносимо дослідження проблеми формування системи професійного розвитку викладачів фізичного виховання в академічному середовищі багатогалузевого закладу вищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Вовк М. П., Сотська Г. І., Султанова Л. Ю., Філіпчук Н. О., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В., Гомеля Н. С. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти. Київ: Талком, 2019. 320 с.
2. Вовк М., Хомаківська С. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2019. Т. 2, № 16. С. 39-48.
3. ВУМ online. Рубрикатор курсів. 2022. URL: <https://vumononline.ua/circle/>
4. Демченко О. Підвищення викладацької майстерності науково-педагогічних працівників у контексті євроінтеграційних процесів. Молодий вчений. 2021. № 10(98). С. 234-240.
5. Дівінська Н. Педагогічна майстерність викладача як умова ефективної організації науково-дослідної роботи в університеті. Естетика і етика педагогічної дії. 2016. Вип. 13. С. 92-104.
6. Кириченко М. О. Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. Theory and methods of educational management. 2016. № 2(18). URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v18\\_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v18_16/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf)
7. Кутова О. М. Практичний досвід у формуванні педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика. 2014. С. 168-171.
8. Наумова В. Ю. Розвиток професійної компетентності викладачів вищої школи в умовах формальної і неформальної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2016. Т. 1, № 12. С. 40-45.

9. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Наказ ректора № 525 ОД від 23.11.2020 р. «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». 2020. URL: <http://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/metodotdel/wp-content/uploads/sites/28/2020/11/POLOZHENNYA-PRO-PIDVISHHENNYA-KVALIFIKATSIYI-PEDAGOGICHNIH-I-NAUKOVO-PEDAGOGICHNIH-PRATSIVNIKIV-NTU-HPI-.pdf>
10. Національний університет «Львівська політехніка». Наказ ректора № 265-1-10 від 02.06.2020 р. «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у Національному університеті «Львівська політехніка». 2020. URL: <https://lpnu.ua/polozhennia-pro-pidvyschennia-kvalifikatsii-npp>
11. Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова. Наказ ректора № 167-02 від 12.11.2020 р. «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників в Одеському національному університеті імені І. І. Мечнікова». 2020. URL: [http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/documents/polozennya/dek/poloz-pidvishennya-kvalifikatsii\\_12112020.pdf](http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/documents/polozennya/dek/poloz-pidvishennya-kvalifikatsii_12112020.pdf)
12. Сумський державний університет. Наказ ректора № 0572-І від 01.07.2020 р. «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації співробітників СумДУ, педагогічних та науково-педагогічних працівників інших закладів освіти у Сумському державному університеті». 2020. URL: <https://normative.sumdu.edu.ua/>
13. УМІТИ. Курси підвищення кваліфікації. 2022. URL: <https://umity.in.ua/>
14. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Наказ ректора № 123 від 28.04.2020 р. «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича». 2020. URL: [https://drive.google.com/file/d/1opL\\_rGqQxGOytwv1lkoQUAKdjKInQeK6/view](https://drive.google.com/file/d/1opL_rGqQxGOytwv1lkoQUAKdjKInQeK6/view)
15. Швень Я. Рефлексивний аналіз науково-дослідної роботи щодо професійного розвитку педагогічних працівників у системі формальної та неформальної освіти. Scientific Studios on Social and Political Psychology. 2019. № 44(47). С. 125-134.
16. Coursera. Managing your Health: The Role of Physical Therapy. and Exercise. 2022. URL: <https://www.coursera.org/learn/physical-therapy-exercise#about>
17. Coursera. Hacking Exercise for Health. The surprising new science of fitness. 2022. URL: <https://www.coursera.org/learn/hacking-exercise-health>
18. Coursera. Science of Exercise. 2022. URL: <https://www.coursera.org/learn/science-exercise>
19. Coursera. Огляд тем і навичок. 2022. URL: <https://www.coursera.org/browse>
20. EdEra. Курси. 2022. URL: <https://www.ed-era.com/courses/>
21. Prometheus. Курс «Нова фізична культура: Баскетбол». 2022. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+PE102+2020\\_T3\\_BA/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+PE102+2020_T3_BA/about)
22. Prometheus. Курс «Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток». 2022. URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+EFA101+2022\\_T1/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+EFA101+2022_T1/about)
23. Prometheus. Курси. 2022. URL: <https://prometheus.org.ua/>
24. Udemy. Physical training. 2022. URL: <https://www.udemy.com/courses/search/?lang=en&p=2&q=Physical+training&ratings=4.5&sort=relevanc&src=ukw>

**Zahura F. The analysis of educational platforms' proposals regarding the possibilities of multidisciplinary institutions of higher education physical training teachers' professional development**

*The article is devoted to highlighting the results of the analysis of the proposals of educational platforms for the professional development of physical training teachers of multi-disciplinary higher education institutions of Ukraine. It has been found that the effective organization of professional development of specialists in the field of higher education is an urgent problem today, which is becoming the subject of research by educational theorists and practitioners regarding the use of the potential of formal and non-formal learning. An analysis of scientific and pedagogical literature on the research problem, which highlights the formation of professional skills of scientific and pedagogical employees, professional development of teachers of higher education institutions from the perspective of adult education, professional development technologies in the context of formal and non-formal learning has been performed. However, the problem of using the potential of courses and programs offered on educational platforms and representing the format of non-formal training in the professional development of physical training teachers remains insufficiently covered. The aim of the article is to present the results of the analysis of professional development courses and programs for physical training teachers of multidisciplinary institutions of higher education, which are implemented in the format of non-formal learning using online educational platforms. The experience of educational platforms that are popular in the educational system of Ukraine, including BYM online, Coursera, EdEra, Prometheus, Udemy, УМІТИ, etc., is presented. An analysis of the courses presented on these educational platforms has been performed from*

*the perspective of the possibility of their use for the professional development of physical training teachers of multidisciplinary higher education institutions. We conclude that a significant number of courses and programs for personal and professional development of specialists in various fields and professions are presented on various educational platforms. As for specialists in the field of education, the results of the course analysis show that they are mainly focused on the organization of the educational process in the conditions of a general secondary education institution. It has been found that course offerings for physical training teachers of classical and technical institutions of higher education remain limited. Significant prospects for further scientific studies are determined.*

**Key words:** *multidisciplinary higher education institution, physical training teacher, professional development courses, educational platform, non-formal learning.*

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ СУТНОСТІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються наукові підходи до визначення сутності поняття «самоосвітня компетентність майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва» та дотичних до нього понять. На основі проаналізованих наукових джерел маємо змогу визначити сутність самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва як спроможність на основі інтересів, цінностей пізнання, професійно орієнтованих знань, умінь самовиховання й самонавчання, особистісних якостей здійснювати ефективну самоосвіту задля підвищення власного професіоналізму.

Проведене дослідження наукових підходів дозволило сформулювати такі пропозиції щодо формування самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва, як сприяння ефективній організації розумової праці задля професійного саморозвитку особистості; оволодіння технікою самоосвіти, вміннями самостійно планувати, організовувати, контролювати й оцінювати самоосвітню діяльність. Важливим є задоволення пізнавальних мотивів студентів, розвиток на базі сформованих потреб здатності удосконалювати свою професійну компетентність. Від викладачів вимагається також упровадження творчих завдань у навчально-виховну та інтерпретаційну діяльність студентів; активне втілення як художнього, так і педагогічного потенціалу музичного мистецтва. До того ж важливим є формування широких знань майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва про методи діагностики результатів самоосвіти, здатності до неї, програмування методів розвитку власних здібностей в індивідуальній, соціальній, професійній сферах. Забезпечити ефективність цієї компетентності є можливим за умов формування вмінь обирати, опрацьовувати інформацію та використовувати її на практиці, реалізуючи оригінальні ідеї, вирішуючи складні професійні завдання. Значущою є актуалізація вмінь ідентифікувати, реалізовувати та вдосконалювати себе у професії, взаємодіяти з іншими, працювати в команді. Слід акцентувати на необхідності вияву студентами прагнення до освіти впродовж життя; формування у них професійної й соціальної мобільності, інтересу продовжувати власну загальнокультурну та професійну освіту.

Перспективи дослідження полягають у вивченні досвіду зарубіжних джерел з формування самоосвітньої компетентності студентів.

**Ключові слова:** самоосвітня, компетентність, молодший бакалавр, музичний, мистецтво, науковий, підхід.

**Постановка проблеми.** Однією з важливих проблем підготовки молодших бакалаврів музичного мистецтва є формування у них здатності самостійно поглиблювати знання, оволодівати загальними та спеціальними компетентностями, представленими в освітньо-професійних програмах, опрацьовувати інформацію про культурну, насамперед музичну спадщину народів світу. Це актуалізує необхідність вирішення проблеми формування самоосвітньої компетентності молодших бакалаврів музичного мистецтва, перш за все висвітлення сутності та структури цього поняття.

Зазначена проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями професійної освіти, як-от виховання у здобувачів освіти самостійності, відповідальності, дисциплінованості, цілеспрямованості, формування готовності до пошукової діяльності, здатності до саморозвитку впродовж життя тощо.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окреслена проблема висвітлювалася у таких напрямках, як формування самоосвітньої культури майбутніх педагогів-музикантів (Н. Кравцова, І. Кравченко), здатності вчителів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності (І. Дубровіна), підготовка старшокласників до музичної самоосвіти та самовиховання (Н. Іліницька), розвиток культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва (Чжан Танлінь), підвищення ефективності саморозвитку з використанням потенціалу вокально-хорового навчання (Бі Цзінчен), вокальної культури (Чжу Цзюньцяо), вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Ло Чао).

Натомість проблема висвітлення сутності та структури самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва потребує більш детального та ґрунтового вивчення.



**Мета статті** – розкрити наукові підходи до висвітлення сутності поняття «самоосвітня компетентність майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва».

Завдання статті – схарактеризувати позиції науковців щодо сутності зазначеного поняття, сформулювати авторський підхід до розкриття цього поняття.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зазначити, що в аспекті розкриття змісту самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва є доцільним звернутися до наукової позиції щодо формування самоосвітньої культури майбутніх педагогів-музикантів (Н. Кравцова, І. Кравченко). На слушну думку науковців, це є здатність до результативної організації розумової праці з метою найповнішого розвитку себе як професіонала. Дослідниці цілком правомірно акцентують на пріоритетності впровадження наукової діяльності студентів, яка активізує їхню пізнавальну мотивацію, сприяє формуванню готовності до самоосвіти. Н. Кравцова, І. Кравченко переконують у тому, що самоосвітня культура педагога-музиканта є пріоритетним показником професійної компетентності цього фахівця. Поряд з цим процес формування самоосвітньої культури в умовах вищого закладу освіти має бути організований як дидактична система, котра характеризується варіативністю, гнучкістю та репрезентує чітку взаємодію навчальної обов'язкової та додаткової інформації, форм, методів, засобів навчання й самонавчання, комунікації між викладачем і здобувачами вищої освіти [1, с. 279].

У наукових джерелах акцентується й на важливості організації самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва. Так, І. Дубровіна правомірно стверджує, що зміст цієї діяльності відображається у вияві потреби до самостійної пізнавальної активності та задоволенні нею, прагнення педагога-музиканта до реалізації власного потенціалу в процесі безперервної освіти. Конкретизація науковцем сутності зазначеного поняття переконує в тому, що ця діяльність передбачає техніку самоосвіти, вияв культури розумової праці, вмінь вирішувати проблемні завдання, прагнення та навички постійно удосконалювати себе як особистість і професіонала. І. Дубровіна наполягає на необхідності дотримання принципів самоосвітньої діяльності, як-от «загальність, безперервність, цілеспрямованість, інтегративність, єдність загальної і професійної культури, взаємозв'язок, випереджаючий характер, варіативність, перманентність переходів від низьких рівнів до вищих, компенсаторність» [2, с. 230].

Науковець особливу увагу звертає на проблему формування мотивів безперервного самовдосконалення, спрямованості на оволодіння

необхідними знаннями, вміннями самоосвіти; ці здатності має сенс розвивати саме в ході опанування здобувачами вищої освіти фаховими компетентностями. І. Дубровіна наголошує на тому, що педагог, котрий прагне до творчості, буде й умотивованим до педагогічної діяльності, багатиме оволодіти також дослідницькими методами та прийомами самоосвіти [2, с. 2].

У цьому аспекті привертає увагу наукова позиція Н. Іліницької, відповідно до якої поняття «музична самоосвіта та самовиховання старшокласників» відображає усвідомлену індивідуальну діяльність, котра має на меті саморозвиток та творчу самореалізацію у галузі музичного мистецтва. Це, у свою чергу, спрямовує учнів на оволодіння вміннями самостійно планувати, організувати, контролювати й оцінювати власну діяльність [3, с. 17]. При цьому самовиховання цілком правомірно розкривається як усвідомлена системно організована діяльність, котра має на меті розвиток духовних, інтелектуальних, естетичних якостей старшокласників відповідно до соціально значущих цінностей, що формуються протягом життя; також відбувається і подолання негативних рис характеру [3, с. 9].

Зазначені питання розкриваються також у контексті формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, Чжан Танлінь сутність культури самоосвіти презентує як інтегральне новоутворення, котре віддзеркалює різні щаблі самоосвіти вчителя музичного мистецтва, як-от загальну, фахову, педагогічну. Науковець підкреслює, що музично-педагогічна самоосвіта є системою здібностей, знань та вмінь, котрі актуалізуються у пізнавально-творчій діяльності із автодидактики та саморозвитку якостей. Сутність поняття «культура самоосвіти майбутнього вчителя музичного мистецтва» правомірно розкривається як таке особистісне утворення, котре сприяє задоволенню пізнавальної мотивації у якості чинника розвитку самостійності та професійної компетентності, при цьому окреслена самоосвіта є умовою й інструментарієм формування останньої [4, с. 3].

Ця проблема досліджувалася й Бі Цзінчен у аспекті формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморозвитку у вокально-хоровому навчанні. Зокрема науковець розкриває готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання як здатність на основі сформованих потреб удосконалювати власну професійну компетентність у напрямі динамічної актуалізації набутих мистецько-педагогічних знань, вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь у ході оволодіння високим рівнем виконання музичних творів та управління хоровим співом учнів [5, с. 188].

Розкриваючи надалі роль культури в самостановленні педагога-музиканта, є доцільним зупинитися на аналізі наукової позиції Чжу Цзюньцяо, яка наголошує на важливості формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та визначає це поняття у якості здобутого особистістю комплексу професійно значущих компетенцій, котрі й сприяють за рахунок індивідуально-особистісних якостей і вокально-технологічних досягнень результативному саморозвитку і забезпечення творчого характеру таких видів діяльності педагога, як-от навчально-виховної та виконавської [6, с. 7].

Окрім формування вокальної культури особистості майбутнього педагога-музиканта, науковці підкреслюють також і пріоритетність забезпечення їхньої високоякісної вокальної підготовки, що є, на нашу думку, важливою складовою системи самоосвіти здобувачів вищої освіти. Зокрема, поняття «вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва» відображається в дослідженнях Ло Чао саме в системі компетентнісної парадигми та віддзеркалює динамічно-процесуальний компонент фахової підготовки, в якому й формуються виконавська, методична й художньо-культурна компетентності у вокальному мистецтві. Результатом такої вокальної підготовки є здатність здобувачів вищої освіти реалізовувати художньо-світоглядний, творчо-розвиваючий, педагогічний потенціал вокального мистецтва у диверсифікованих видах фахової діяльності [7, с. 8].

Натомість проблему саморозвитку та самовдосконалення особистості у компетентнісному аспекті розглядає Н. Мушинська. Так, науковець пропонує розуміти сутність компетентності саморозвитку, наприклад майбутніх бакалаврів економіки, у якості такого утворення, котре відображає бажання й прагнення здобувачів вищої освіти до самовдосконалення й самоактуалізації своєї сутності. До того ж, компетентність саморозвитку передбачає володіння широкими знаннями про прийоми самодіагностики, методи вдосконалення своїх можливостей, вміння планування шляхів із самостановлення та їх реалізації в основних сферах життєдіяльності особистості (індивідуальній, соціальній, професійній) [8, с. 41].

Оскільки в центрі дослідження полягає саме компетентність, наголосимо на тому, що Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко правомірно висвітлюють сутність цього поняття як сформованої системи знань, умінь, здібностей, досвіду у певному напрямі життєдіяльності особистості. На думку науковців саме компетентність є вищим рівнем прояву знань, їх утілення в конкретній діяльності [9, с. 10].

До того ж привертає увагу наукове положення М. Князян, відповідно до якого має сенс виокремлювати в структурі будь-якої компетентності такі

обов'язкові компоненти, як гностичний (що містить комплекс знань, котрі відтворюються у професійній діяльності в межах конкретної компетентності), інформаційно-опанувальний (який реалізується у вміннях обирати, опрацьовувати, інформацію та використовувати її згідно із власним задумом), процесуальний (котрий віддзеркалює вміння реалізовувати власні цікаві ідеї, вирішуючи складні професійні завдання), інтерактивний (що відображає здатність до соціальної взаємодії), особистісний (який передбачає вияв у соціальній, професійній сферах гуманістичних цінностей, етичних норм, мотивів) [10, с. 71].

Цілком доцільною, на нашу думку, в цьому контексті є наукова позиція О. Підгірного, який, розкриваючи сутність самоосвітньої компетентності, акцентує на тому, що це є утворення, котре має особистісний та професійний характер, віддзеркалює вміння самоідентифікації, самореалізації та самовдосконалення в діяльності, прагнення втілювати свій творчий потенціал на базі сформованих цінностей, світогляду та професійної позиції [11, с. 7].

Досліджуючи ж особливості формування самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти, В. Гайда висловлює слушну думку про доцільність розуміння під сутністю цього поняття інтегровану якість, на успішність вияву котрої впливають систематизовані знання, вміння самоосвіти, мотиви цієї діяльності, інтерес до самостійної роботи, прагнення розвивати себе, ціннісні орієнтації, спрямованість на здобуття освіти впродовж життя, що в цілому сприяє ефективному вирішенню проблем самореалізації [12, с. 1].

На правомірну думку Т. Потапчук, самоосвітня компетентність визначає рівень конкурентоздатності педагогів. Так, науковець переконливо доводить, що якість сформованості ключових компетентностей студентів суттєво залежить саме від розвитку їхньої самоосвітньої компетентності, котра є важливим чинником соціальної конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти. Саме завдяки високому рівню володіння цією компетентністю випускники відрізняються якісною вищою освітою, досягають очікуваних програмних результатів навчання, є професійно й соціально мобільними, а за необхідності мають змогу навіть змінити спеціальність [13, с. 139].

Варто зазначити, що в наукових працях підкреслюється важливість формування самоосвітньої компетентності для забезпечення конкурентоздатності спеціалістів різного фаху. Так, М. Довмантович, Н. Довмантович у аспекті професійної підготовки майбутніх медичних працівників висвітлюють сутність самоосвітньої компетентності саме як здатності до самостійної пізнавальної діяльності, котра є системно організованою та має

на меті продовження особистістю своєї загальнокультурної та професійної освіти [14, с. 7].

**Висновки і пропозиції.** Отже, на основі проаналізованих наукових джерел маємо змогу визначити сутність поняття «самоосвітня компетентність майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва» як спроможності на основі інтересів, цінностей пізнання, професійно орієнтованих знань, умінь самовиховання й самонавчання, особистісних якостей здійснювати ефективну самоосвіту задля підвищення власного професіоналізму.

Виходячи з аналізу позицій науковців маємо змогу сформулювати такі пропозиції щодо формування самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва, як-от забезпечення ефективної організації розумової праці задля саморозвитку особистості як професіонала; оволодіння технікою самоосвіти, насамперед вміннями самостійно розробляти програму самоосвітньої діяльності, організувати її, контролювати й оцінювати; задоволення пізнавальної мотивації студентів; розвиток їхньої здатності на основі сформованих потреб удосконалювати свою професійну компетентність; упровадження елементів творчості у навчально-виховну та виконавську діяльність; реалізація як художньо-світглядного, так і педагогічного потенціалу музичного мистецтва. До того ж важливою пропозицією є формування широких знань майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва про методи самодіагностики, самовдосконалення в індивідуальній, соціальній, професійній сферах, умінь обирати, опрацьовувати інформацію та використовувати її згідно із власним задумом, втілювати в життя цікаві ідеї, вирішуючи складні професійні завдання. Не менш значущими пропозиціями є актуалізація умінь ідентифікувати, реалізувати та вдосконалювати себе у професії, взаємодіяти з іншими; формування спрямованості на здобуття освіти впродовж життя; виховання прагнення до професійної й соціальної мобільності, інтересу продовжувати власну загальнокультурну та професійну освіту.

Перспективне дослідження зазначеної проблеми актуалізує потребу у вивченні досвіду зарубіжних закладів освіти з формування самоосвітньої компетентності майбутніх молодших бакалаврів музичного мистецтва.

#### Список використаної літератури:

1. Кравцова, Н. Є., Кравченко, І. М. Шляхи формування самоосвітньої культури майбутнього педагога-музиканта в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Випуск 51. С. 277-281.
2. Танлінь, Чжан. *Формування культури самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва у вокально-хоровому навчанні* : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво), галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка). НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021. 198 с.
3. Цзінчен, Бі. *Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 222 с.
4. Дубровіна, І. В. *Самоосвітня діяльність як складова професійного самовдосконалення вчителів музичного мистецтва*. URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4995](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4995) (дата звернення : 30.07.2021).
5. Цзюньцяо, Чжу. *Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 25 с.
6. Чао, Ло. *Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018. 24 с.
7. Мушинська, Н. С. *Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки у процесі професійної підготовки* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2014. 238 с.
8. Іліницька, Н. С. *Організаційно-педагогічні умови музичної самоосвіти та самовиховання старшокласників* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 23 с.
9. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : кол. монографія / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е. / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
10. Князян, М. О. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.
11. Підгірний, О. В. *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2021. 25 с.
12. Гайда, В. Я. Критерії та показники рівня сформованості самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. URL : <https://www.cuspu.edu.ua/ua/prohramy-vstupnykh-vyprobuvan/686-naukovi-konferentsii-tdpu/ix-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-v>

- pyrodnycho-matematychnii-tekhnolohichnii-i-profesiinii-osviti/ (дата звернення: 02.07.2022).
13. Потапчук, Т. В. Готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів початкових класів: емпіричне дослідження. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. 1(100). С. 138-146. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-138-146>
14. Довмантович, Н. Г., Довмантович, М. В. Особливості формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 3(11). С. 7-11.
- 

**Ivanova V. Scientific approaches to highlighting the essence of self-educational competence of future junior bachelors of musical art**

*The article examines scientific approaches to defining the essence of the concept of «self-educational competence of future junior bachelors of musical art» and concepts related to it. On the basis of the analyzed scientific sources, we are able to determine the essence of the self-educational competence as the ability to carry out effective self-education in order to increase one's professionalism based on interests, cognitive values, professionally oriented knowledge, self-education and self-learning skills, and personal qualities.*

*The study of scientific approaches made it possible to formulate such proposals regarding the formation of self-educational competence of future junior bachelors, as a contribution to the effective organization of mental work for the professional self-development of the individual; mastering the technique of self-education, the ability to independently plan, organize, monitor and evaluate self-educational activities. It is important to satisfy the students' cognitive motives, to develop the ability to improve their professional competence based on the formed needs. Teachers are also required to introduce creative tasks into the educational and interpretive activities of students; active embodiment of artistic and pedagogical potential of musical art. In addition, it is important to form broad knowledge of future junior bachelors of musical art about methods of diagnosing the results of self-education, the ability to do it, programming methods for developing one's own abilities in individual, social, and professional spheres. It is possible to ensure the effectiveness of this competence under the conditions of formation of skills to choose, process information and use it in practice, implementing original ideas, solving complex professional tasks. The actualization of the skills to identify, implement and improve oneself in the profession, to interact with others, to work in a team is significant. Emphasis should be placed on the need to demonstrate the students' desire for education throughout their lives; formation of their professional and social mobility, interest in continuing their own general cultural and professional education.*

*The prospects of the research consist in studying the foreign sources about the formation of the students' self-educational competence.*

**Key words:** self-education, competence, junior bachelor, musical, art, scientific, approach.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.20>**М. О. Князян**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри французької філології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова**С. П. Гвоздїй**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри здоров'я людини та цивільної безпеки,  
керівник навчального відділу, координатор з питань ліцензування та кредитації  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ТЕХНОЛОГІЇ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті розглядається проблема впровадження технологій мультимедіа в процес професійної освіти майбутніх учителів та підготовка студентів до застосування цих технологій протягом практичної діяльності на базі загальноосвітньої школи.*

*Технологія мультимедіа інтегрує такі різноманітні засоби подання матеріалу, як-от тексти, відео фрагменти, аудіо записи, анімацію, при цьому спостерігається активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. На основі проведеного аналізу технологій мультимедіа маємо змогу сформулювати пропозиції щодо виокремлення їхніх функцій. Серед загальних функцій доцільно назвати такі основні, як-от гуманізація та демократизація навчального процесу; індивідуалізація та диференціація методів; візуалізація та систематизація інформації; акцентування уваги на найважливіших питаннях; розвиток уваги, мислення, пам'яті; активізація комунікативної взаємодії між учителями та школярами; критичний аналіз матеріалу; створення пізнавального інтересу; актуалізація творчих можливостей особистості. До професійно спрямованих функцій відносимо такі, як-от проектування та презентація фрагментів педагогічної діяльності; активізація професійної творчості студентів; інноватизація викладання; розвиток умінь узагальнювати результати; актуалізація вмінь презентації цікавого учням контенту уроків; формування здатності працювати в команді; активізація абстрактного, критичного, аналітичного мислення; розвиток здатності аналізувати потенціал технологій мультимедіа щодо кожної навчальної дисципліни; формування вмінь оцінювати позитивний ефект технологій мультимедіа; актуалізація вмінь узгоджувати ці технології з іншими інноваціями. Має сенс систематизувати етапи діяльності з використання технологій мультимедіа, виокремлюючи початковий (застосування технологій з метою формування компетентностей майбутніх фахівців) та продуктивний (самостійна розробка здобувачами вищої освіти уроків, їхніх фрагментів, систем вправ та завдань з упровадженням технологій мультимедіа задля ефективного формування знань та вмінь у школярів).*

*Такий підхід дозволив досягти програмних результатів навчання, формування компетентностей студентів, підготувати майбутніх учителів до використання технологій мультимедіа у педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** технологія, мультимедіа, професійна, підготовка, майбутній, учитель, компетентність, творчий, завдання.

**Постановка проблеми.** Серед важливих проблем сучасної вищої освіти є забезпечення професійної підготовки фахівців, яка б відрізнялася системністю, динамічністю, діалогічністю, активізувала когнітивні вміння студентів, їхнє абстрактне мислення, інтелектуально-пізнавальну мотивацію, прагнення продовжувати освіту й розвивати власний особистісно-професійний потенціал в поза аудиторний час. Сьогодні перед викладачами стоїть завдання використання таких технологій, насамперед технологій мультимедіа, які дозволяють максимально ефективно забезпечити розв'язання окреслених проблем.

Вирішення цих питань пов'язане з такими значущими науково-практичними завданнями, як-от суб'єктивізація позиції здобувача вищої освіти, забезпечення готовності брати участь у науковій діяльності, спрямованій на підвищення якості навчання, виховання й розвитку учнів, формування здатності майбутніх учителів компетентно, творчо вирішувати складні проблемні ситуації в професійній діяльності, виявляючи ініціативність, організованість, відповідальність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Маємо змогу зазначити такі аспекти, дотичні до розкриття зазначеної проблеми: висвітлення сут-

ності готовності майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури до застосування технологій мультимедіа (М. Князян, В. Силантьєва, Л. Гринько), характеристика методів формування цієї готовності (М. Князян, А. Млинчик, В. Силантьєва) [1; 2].

Утім визначення функцій цих технологій, потенціалу їхніх методів у професійній підготовці майбутніх учителів вимагає більш глибокого дослідження.

**Мета статті** – дослідити технології мультимедіа в професійній підготовці майбутніх учителів. Завдання статті – розкрити функції технологій мультимедіа, висвітлити етапи (початковий, продуктивний) професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження цих технологій, навести приклади творчих завдань відповідно до кожного з визначених етапів.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед слід зазначити, що технологія мультимедіа в освітньому процесі дозволяє інтегрувати різні засоби репрезентації інформації (тексти, відео фрагменти, аудіо записи, анімацію), відтворення різних середовищ, забезпечуючи активну інтеракцію між педагогом та тими, хто навчається.

Аналіз потенціалу технологій мультимедіа в професійній підготовці майбутніх учителів дозволяє виокремити два види їхніх функцій – загальних та професійно спрямованих.

До основних загальних функцій технологій мультимедіа, які реалізуються в освітньому процесі на будь-якому рівні, відносимо такі, як-от гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу; індивідуалізація та диференціація методів та методичних прийомів навчання відповідно до індивідуального розвитку та підготовки тих, хто навчається; візуалізація навчального матеріалу; систематизація інформації; акцентування уваги на найважливіших питаннях за темою заняття; розвиток уваги, мислення, пам'яті; активізація комунікативної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу; критичний аналіз матеріалу; створення пізнавального інтересу до змісту уроку / заняття, прагнення поглиблено вивчати певні питання навчального матеріалу; актуалізація творчих сил та можливостей особистості.

До функцій, що віддзеркалюють особливості професійної підготовки майбутніх учителів, включаємо такі: проектування та презентація фрагментів педагогічної діяльності; активізація професійної творчості студентів; інноватизація викладання навчальних дисциплін з використанням технологій мультимедіа; розвиток умінь узагальнювати результати вирішення складних практичних проблем та доносити цю інформацію широкій спільноті; актуалізація вмінь пошуку, створення та подання такого контенту уроків, що максимально зацікавлював би учнів, формувалася у них бажання

розширяти власні знання у вільний від навчання час; формування здатності працювати в команді; активізація абстрактного, критичного, аналітичного мислення; розвиток здатності аналізувати дидактичний, виховний та розвивальний потенціал технологій мультимедіа в контексті певної навчальної дисципліни; формування вмінь оцінювати тривалість корисного ефекту від застосування технологій мультимедіа; актуалізація вмінь узгоджувати впровадження цих технологій з іншими нововведеннями на уроці.

Наголосимо, що діяльність з упровадження технологій мультимедіа в процес професійної підготовки майбутніх учителів була систематизована за такими основними етапами (початковому та продуктивному): на початковому етапі студентам були запропоновані технології мультимедіа задля формування у них інтегральної, загальних та спеціальних компетентностей відповідно до освітньої-професійної програми, за якою здійснюється підготовка у закладі вищої освіти; на продуктивному етапі майбутні педагоги були зорієнтовані на те, щоб самостійно спроектувати уроки з використанням цих технологій, розробити власні методичні прийоми у форматі деяких з них, репрезентувати їх на заняттях з методики викладання навчальної дисципліни та впровадити протягом виробничої (педагогічної) практики.

Такий підхід дозволив забезпечити достатньо повне ознайомлення майбутніх учителів з потенціалом технологій мультимедіа, специфікою кожної з них, засобами, методами, оцінити можливості задля досягнення максимального навчально-виховного результату.

Отож для впровадження технологій мультимедіа був обраний курс іноземної мови, що викладається на факультетах філологічної спрямованості як обов'язковий освітній компонент циклу фахової та практичної підготовки («Перша іноземна мова», «Друга іноземна мова») вибіркового компонент («Третя іноземна мова»), на інших факультетах – як обов'язковий освітній компонент циклу фахової та практичної підготовки («Іноземна мова за професійним спрямуванням»).

Так, здобувачам вищої освіти в процесі викладання саме французької мови були запропоновані технології «Apprendre le français avec TV5MONDE», «Enseigner le français avec TV5MONDE», «Parlons français, c'est facile» (TV5MONDE), «Bonjour de France», «Les Zexperts», «Ciel Bretagne» [3-8].

Наприклад, технологія мультимедіа «Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE» [3; 4] викликала зацікавленість здобувачів вищої освіти в тому, що вона діє за допомогою сукупності інструментів, сервісів та ресурсів, котрі дозволяють використовувати численні відео, аудіо матеріали, розроблені експертами вправу до них, а також створювати самостійно методичні прийоми інте-

ріоризації певного навчального матеріалу й пропонувати його іншим користувачам у форматі цієї технології.

Наголосимо, що «*Parlons français, c'est facile!*» від TV5MONDE [5] представляє різноманітні матеріали, котрі сприяли розширенню мовної та комунікативної компетентностей майбутніх учителів. Усю інформацію класифіковано згідно з розділами «Вебдокументи», «Майстерні», «Ігри», «Тест» тощо.

Технологія «*Bonjour de France*» [6] також була ефективною в оволодінні здатністю спілкуватися іноземною мовою. Окрім цього у здобувачів вищої освіти формувалися вміння працювати в команді та автономно, застосовувати набути знання в практичних ситуаціях; що було можливим завдяки тому, що ця технологія мультимедіа функціонує у якості своєрідного інтернет-журналу, який містить широкий спектр форм та методів навчальної діяльності, насамперед тести, вправи, ігри, методичні картки для викладачів французької мови як іноземної. Студенти використовували такі категорії окресленої технології: «Грамматика французької мови», «Аудіювання», «Розмовляти французькою», «Словник французької мови», «Методичні картки», «Вправи на відмінювання дієслів», «Ідіоматичні висловлювання». Неабиякий інтерес у студентів викликали категорії «Вивчення французької мови в ігровій формі» та «Країнознавство Франції».

Поряд з цим у контексті технології «*Les Zexperts: au service du FLE*» [7] відображені схожі розділи (наприклад, «Грамматика», «Ігри», «Спілкування», «Розуміння усного мовлення», «Тести»); підкреслимо, що матеріал та методичні прийоми, котрі були застосовані у контексті цих розділів, значно актуалізували пізнавальну мотивацію студентів, здатність до колективного обговорення проблем, індивідуальної та командної діяльності, підвищили якість володіння франкомовним усним та письмовим мовленням.

Характеризуючи іншу потужну технологію, а саме «*Ciel Bretagne*» [8], слід зазначити, що вона пропонує окремі програми для викладачів французької мови, як і програми для розвитку мовних знань та мовленнєвих умінь для представників різних спеціальностей, заняття з французької мови як іноземної для дорослих та молоді. «*Ciel Bretagne*» презентує такі категорії вправ з французької мови, як, наприклад, вправи для підготовки до екзаменів з ділової французької мови. Сприяли розвитку загальних та спеціальних компетентностей також ігри, запропоновані у форматі цієї технології.

До того ж у ході викладання іноземних мов нами використовувалися технології мультимедіа, як-от Canva, Flipgrid, Kahoot, LearningApps, Padlet, Wordwall [9-14] та інші, що сприяло створенню

інтересу до вивчення мов, усвідомлення пріоритетності володіння декількома іноземними мовами задля професійного зростання й досягнення високої конкурентоспроможності. Спостерігалася актуалізація здатності самостійно оволодівати сучасними знаннями, здійснювати пошук та аналіз інформації з різних джерел, виявляти проблеми в педагогічній діяльності та вирішувати їх, працювати як автономно, так і в команді однодумців, застосовуючи отримані знання у нових практичних ситуаціях.

Натомість на продуктивному етапі з метою формування здатності здобувачів вищої освіти використовувати технології мультимедіа було запропоновано виконати серію творчих завдань, котрі передбачали прогнозування можливостей окреслених вище технологій у формуванні знань та вмінь учнів згідно з темою та завданнями уроку / уроків, розробку конкретних методичних прийомів, тестів для перевірки володіння мовними знаннями, усним та письмовим видами рецепції та продукування іншомовного мовлення.

Наприклад, Canva є сервісом для графічного дизайну, що дозволяє майбутнім учителям, як і вчителям-практикам урізноманітнювати візуалізацію змісту дидактичних матеріалів, представляючи не лише правила формування та вживання граматичних форм, але також і блоки лексичних одиниць, стратегій усного та письмового мовлення [9]. Оскільки цінність цієї технології, на нашу думку, полягає саме в можливості самостійної розробки якихось зображень, студенти отримали творче завдання візуалізувати правила формування жіночого роду іменників та прикметників у французькій мові.

Значний інтерес у здобувачів вищої освіти викликала й технологія Flipgrid, котра передбачає розміщення відео інформації обсягом від 15 до 90 секунд [10]. Дидактичний потенціал Flipgrid у аспекті вивчення іноземної мови полягає й у тому, що функції цієї технології, а саме «Живий журнал», «Літній огляд книг і фільмів», «Створення мініпроектів», «Блиць-репортажі» дозволяють майбутнім учителям розробити цілісну систему самостійних завдань для учнів за кожною з них. Наприклад, у форматі «Літній огляд книг і фільмів» студентам слід було підібрати для школярів книги й фільми, котрі вони мали прочитати та переглянути на літніх канікулах; до того ж розробити завдання для школярів з визначенням чіткої послідовності дій з аналізу змісту, подій, персонажів, характеристики їхніх якостей, поведінки й діяльності. Зацікавленість у учнів викликала завдання на висловлення власної критичної оцінки того, про що йдеться у книзі або фільмі.

Не менш дидактично потужною у створенні пізнавальної мотивації, формування когнітивних умінь, виховання особистісних якостей учнів була впроваджена студентами технологія мультиме-

діа Kahoot, котра дозволяє проводити в аудиторний та поза аудиторний час дидактичні ігри, конкурси, вікторини, тести [11]. Майбутні вчителі були спрямовані на те, щоб з використанням режиму *Flashcards*, який передбачає відповіді на запитання без вибору одного з декількох варіантів, розробити конкурси на інтеріоризацію лексичних одиниць учнів за темою уроку. Натомість, оскільки така функція цієї технології, як-от *Practice* дозволяє обирати правильну відповідь з декількох, не лімітуючи термін виконання завдання, майбутні педагоги мали виконати творче завдання з розробки плану-конспекту уроку із застосуванням тестів такого типу. Окрім того здобувачі вищої освіти були зорієнтовані й на те, щоб утворити серію ігор з актуалізації лексичних знань учнів за темами, дотичних до особистої та освітньої сфер, наприклад, «Моя сім'я», «Мій дім», «Моя школа», «Мій робочий день», «Мій вихідний день».

Слід підкреслити, що найбільший інтерес студенти виявили до впровадження технології мультимедіа *LearningApps*, яка представляє не лише багатий спектр вправ, розроблених досвідченими вчителями-практиками, але й дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно розробляти та зберігати на цій платформі власні колекції вправ за різною тематикою для учнів будь-якого віку [12]. Серед творчих завдань, що були рекомендовані майбутнім учителям, зацікавлення у них викликали ті, що спонукали до розробки системи вправ з оволодіння вміннями в аудіюванні та діалогічному говорінні.

У свою чергу *Padlet* є віртуальною стіною, до якої викладач додає відео інформацію (фото, таблиці, схеми, файли, посилання на джерела в мережі Інтернет) [13]. Цінність цієї технології мультимедіа полягає в тому, що її мають змогу наповнювати цікавим відеоматеріалом також і учні. Отож, виходячи зі специфіки зазначеної технології, майбутнім учителям було запропоновано розробити різні онлайн-дошки для викладання лексики відповідно до теми певного уроку у початкових, середніх та старших класах загальноосвітньої школи.

Не менш дидактично значущою у підготовці студентів до педагогічно-професійної діяльності були творчі завдання з використання технології *Wordwall*, котра пропонує декілька шаблонів, наприклад: «Випадкове колесо», «Знайти пару», «Порівняти», «Відкрити поле», «Пошук слів» тощо [14]. Отже студенти мали на меті розробити фрагменти уроків, використовуючи окреслену технологію задля формування різних видів мовних знань (граматичних, лексичних) та мовленнєвих умінь (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). Наголосимо, що такий підхід дозволив створити пізнавальну мотивацію в учнів, розширити їхні знання, застосовуючи їх у різноманітних контекстах, актуалізуючи іншомовне мовлення відпо-

відно до ситуації спілкування у форматі змагання, потреби дати якомога правильну відповідь, прагнення здобути перемогу.

**Висновки і пропозиції.** Отже технологія мультимедіа інтегрує такі різноманітні засоби подання матеріалу, як-от тексти, відео фрагменти, аудіо записи, анімацію, при цьому спостерігається активна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. На основі проведеного аналізу технологій мультимедіа маємо змогу сформулювати пропозиції щодо виокремлення їхніх функцій: загальних (гуманізація навчання; індивідуалізація та диференціація методів; візуалізація та систематизація інформації; розвиток уваги, мислення, пам'яті; активізація комунікативної взаємодії; критичний аналіз матеріалу; підтримка пізнавального інтересу; актуалізація творчих сил особистості) та професійно спрямованих (проекування та презентація фрагментів педагогічної діяльності; інновацізація процесу викладання; створення цікавого контенту; формування здатності працювати в команді; активізація абстрактного, критичного, аналітичного мислення; формування вмінь оцінювати корисний ефект технологій мультимедіа тощо). Пропонуємо також систематизувати етапи діяльності з використання технологій мультимедіа, виокремлюючи початковий (застосування технологій з метою формування компетентностей майбутніх фахівців) та продуктивний (самостійна розробка здобувачами вищої освіти уроків, їхніх фрагментів, систем вправ та завдань з упровадженням технологій мультимедіа задля ефективного формування мовних знань та мовленнєвих умінь учнів). Такий підхід дозволив, з одного боку, досягти з використанням технологій мультимедіа програмних результатів навчання, сформулювати загальні та спеціальні компетентності майбутніх учителів, з іншого боку, підготувати їх до використання цих технологій в професійно-педагогічній діяльності з метою результативного формування в учнів мовної та комунікативної компетентностей. Перспективи дослідження передбачають розробку цілісної системи формування готовності майбутніх педагогів до застосування технологій мультимедіа в освітньому процесі загальноосвітньої школи.

#### Список використаної літератури:

1. Князян М. О., Силантьєва В. І., Гринько Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури до застосування технологій мультимедіа. *Наукові інновації та передові технології*. (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2023. № 1(15). С. 364-373. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1\(15\)-364-373](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-1(15)-364-373)



2. Князян М. О., Силантьєва В. І., Млинчик А. В. Дослідницька діяльність як метод формування у бакалаврів та магістрів філології готовності до застосування технологій мультимедіа. *Актуальні питання у сучасній науці*. (Серія «Історія та археологія», Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка»). 2023. № 1(7). С. 386-396. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-1\(7\)-386-396](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-1(7)-386-396)
3. Apprendre le français avec TV5MONDE. <http://apprendre.tv5monde.com>.
4. Enseigner le français avec TV5MONDE. <http://enseigner.tv5monde.com>.
5. Parlons français, c'est facile! <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/p-1-lg0-Accueil.htm>.
6. Bonjour de France. <http://www.bonjourdefrance.com/>
7. Les Zexperts : au service du FLE. <https://leszexpertsfle.com>.
8. Ciel Bretagne. Режим доступу: <http://www.ciel.fr>.
9. Canva. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Canva#:~:text=Canva>
10. Flipgrid. <https://www.youtube.com/watch?v=L6cNUKSW>
11. Kahoot. <https://buki.com.ua/news/shcho-take-kahoot-i-chomu-yoho-varto-sprobuvaty-dlya-orhanizatsiyi-dystantsiynoho-navchannya/>
12. LearningApps. <https://www.youtube.com/watch?v>
13. Padlet. <https://sites.google.com/site/ucnivskijproekt/instrukcii>
14. Wordwall <https://wordwall.net/uk/community/wordwall>

### **Kniazian M., Gvozdi S. Multimedia technologies in professional training of future teachers**

*The article examines the problem of introducing multimedia technologies into the process of professional education of future teachers and preparing students for the use of these technologies during practical activities on the basis of a secondary school.*

*Multimedia technology integrates various means of presenting material, such as texts, video fragments, audio recordings, animation, while active interaction is observed between all participants of the educational process. Based on the analysis of multimedia technologies, we are able to formulate proposals for highlighting their functions. Among the general functions, it is expedient to mention the main ones, such as humanization and democratization of the educational process; individualization and differentiation of methods; visualization and systematization of information; focusing attention on the most important issues; development of attention, thinking, memory; activation of communicative interaction; critical analysis of the material; creation of interest; actualization of creative possibilities. Professionally oriented functions include the following: design and presentation of fragments of pedagogical activity; activation of students' professional creativity; development of the ability to generalize results; presentation of interesting content; formation of the ability to work in a team; activation of abstract, critical, analytical thinking; development of the ability to analyze the potential of multimedia technologies in relation to each academic discipline; formation of skills to evaluate the effect of multimedia technologies; actualization of skills to coordinate these technologies with other innovations. It makes sense to systematize the stages of activity in the use of multimedia technologies, distinguishing the initial (application of technologies for the purpose of forming the competences of future specialists) and productive (independent development lessons, their fragments, systems of exercises and tasks with the introduction of multimedia technologies for the effective formation of knowledge and skills in schoolchildren).*

*Such an approach made it possible to achieve program learning results, the formation of students' competencies, and to prepare future teachers for the use of multimedia technologies in pedagogical activities.*

**Key words:** technology, multimedia, professional, training, future, teacher, competence, creative, task.

УДК 378.091.011.3-051-057.21:664]:331.546-026.15  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.21>

**О. А. Кривильова**

докторка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри професійної освіти,  
трудового навчання та технологій  
Бердянського державного педагогічного університету

**О. Ю. Курило**

аспірантка,  
асистентка кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій  
Бердянського державного педагогічного університету

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті проаналізовано наукову літературу щодо сутності понять «модель» та «моделювання»; розглянуто особливості моделювання в педагогіці; теоретично обґрунтовано складові структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності на основі аналізу законодавчих, нормативно-правових документів та наукових досліджень у галузі професійної освіти.*

*Визначено, що модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності має відображати реальний освітній процес із досягнення очікуваних результатів – властивостей, характеристик і зв'язків, суттєвих для виконання професійно-орієнтованих дій.*

*Виявлено, що моделювання підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності передбачає виконання таких дій: аналіз об'єкта; вибір форми; опис теоретичного, методичного, просторово-часового, матеріально-технічного, правового забезпечень; вибір системоутворювального фактору; встановлення зв'язків і залежностей складників процесу; складання документа; уявне експериментування; перевірка створеної форми; коригування; прийняття рішення про використання.*

*Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків, які є взаємопов'язаними та взаємозалежними, що дає уявлення про цілісний зміст і структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів процесу підготовки інженерів-педагогів та функціонує завдяки психолого-педагогічним умовам (посилення креативного наповнення практико-орієнтованого змісту навчання майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі; використання елементів творчої діяльності у формах організації освітнього процесу, методах та засобах навчання майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі; психолого-педагогічний супровід індивідуально-креативного професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі). Результатом реалізації структурно-функціональної моделі є сформована готовність майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** структурно-функціональна модель, моделювання, інженер-педагог, харчова галузь, професійна підготовка, творча професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 рр. (2022) [2] наголошує на створенні умов для якісної підготовки кваліфікованих кадрів відповідно до пріоритетів державної освітньої політики, що орієнтована на розвиток і самореалізацію особистості, її участь у суспільному житті та інтеграцію в нього, а також рівного доступу до професійної (професійно-технічної) освіти і забезпечення потреб економіки у кваліфікованих кадрах; удосконалення системи професійної (професійно-технічної) освіти з урахуванням міжнародних

стандартів і практик, сучасних і перспективних потреб ринку праці тощо. У даному контексті виникають проблеми, які потребують розв'язання, серед яких – невідповідність якості підготовки здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти вимогам роботодавців.

Отже, модернізація освітнього простору потребує випереджувального оновлення змісту професійної (професійно-технічної) освіти з урахуванням швидких техніко-технологічних змін у галузях економіки; запровадження інноваційних технологій в освітній процес; матеріально-технічного переоснащення закладів професійної (професій-

но-технічної) освіти; створення гнучких траєкторій для опанування повних/часткових кваліфікацій та затребуваних роботодавцями компетентностей.

Зазначені потреби зумовлюють необхідність посилення кадрового потенціалу харчової галузі щодо їхньої готовності швидко орієнтуватися у змінних умовах праці в області промисловості та освіти, що сприяє створенню альтернативних моделей професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У науковій літературі поняття «модель» визначається як: штучно створений об'єкт або умовний образ у вигляді схеми, графіку знакових форм або формул, фізичних або мисленнєвих конструкцій, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта або явища, віддзеркалює і відтворює в більш простому вигляді характерні ознаки, структуру, властивості, взаємозв'язки і співвідношення між елементами цього об'єкта або явища (В. Косюк) [4]; описова характеристика, яка містить мету, визначену суспільним замовленням, вимоги щодо знань, умінь, структури й результатів діяльності, особистісних якостей майбутніх фахівців, а також умови та методи її формування у відповідності до вимог ринку та роботодавців (І. Філімонова) [12]. Як засіб наукового пізнання моделі виконують три основні функції: описова функція моделі – систематизація емпіричних даних; пояснювальна функція – розкриття зв'язків між встановленими в процесі описання фактами, залежностями та вже відомими законами, теоріями, гіпотезами; прогностична функція – передбачення нових, не відомих раніше властивостей і відносин в об'єкті, що моделюється (Р. Горбатюк, В. Кабак) [1].

Отже, модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності має відображати реальний освітній процес із досягнення очікуваних результатів – властивостей, характеристик і зв'язків, суттєвих для виконання професійно-орієнтованих дій.

Загалом процес моделювання визначається, як: дослідження предметів пізнання на їх моделях; побудова і визначення моделей реально наявних предметів, процесів та явищ з метою отримання певної інформації про них, а також для передбачення явищ, які цікавлять дослідника (Л. Ткач) [11]; процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, у якому об'єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об'єктом-моделлю (С. Сисоєва) [8]; засіб, метод і форма наукового пошуку, що надає можливість вивчати загальні закономірності об'єкта дослідження, обґрунтувати нову теорію, формувати найкращу стратегію в діяльності (О. Лазарев) [5]; метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти сис-

теми, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку (О. Столяренко) [10] та інші.

Педагогічне моделювання – це дослідження педагогічних об'єктів або явищ за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик й окремих сторін освітнього процесу в межах визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або іншому рівнях (Є. Лодатко) [6]. Об'єктом моделювання стають освітні процеси, на які розповсюджується теоретичне педагогічне моделювання, що збагачується і розвивається на основі узагальнення освітньої практики, врахування її потреб і проблем (Словник термінів з професійної освіти) [9].

Моделювання як науковий метод постійно використовується у практиці педагогічних досліджень, що пов'язано зі стрімкою зміною змісту професійної діяльності та вимог, що висувуються до неї; ускладненнями професійної підготовки майбутніх фахівців; необхідністю системного усвідомлення та сприйняття професійних змін усередині системи підготовки фахівців в умовах інтеграції в європейський освітній простір.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

**Відповідно до мети визначено такі завдання:** проаналізувати наукову літературу щодо визначення сутності понять «модель» та «моделювання»; розглянути особливості моделювання в педагогіці; теоретично обґрунтувати складові структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності на основі законодавчих, нормативно-правових документів та наукових досліджень у галузі професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розробка структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності дає можливість об'єднати інформацію про всі сторони діяльності майбутніх фахівців і створює передумови для систематизації, уникнення дублювання, виділення матеріалу, якого не вистачає. Модель дає уявлення про цілісний зміст і структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів процесу підготовки інженерів-педагогів.

Вихідними положеннями розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності є такі.

1. Ідея підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності полягає у створенні умов для стимулювання

та розвитку внутрішнього прийняття цілей професійної діяльності, спрямованості на виконання її завдань, основних професійних функцій, що відповідають певним видам професійної діяльності у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та вирізняються креативним наповненням; інтересу до пошуку нестандартних способів розв'язання спеціалізованих задач та практичних проблем у сфері професійної діяльності; стійкого прагнення досягати очікуваних результатів на основі ціннісних орієнтирів, етичних норм, переконань та професійних установок; розуміння теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та її творчих можливостей; сформованості когнітивних та практичних умінь та навичок розв'язання спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності засобами творчого підходу; сформованості професійно важливих якостей та креативних психічних/психологічних властивостей відповідно до вимог інженерно-педагогічної та творчої діяльності; здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів; здатності до оцінки власних творчих можливостей та використання набутого досвіду у досягненні очікуваних результатів професійної діяльності.

Метою структурно-функціональної моделі є вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі через формування готовності до творчої професійної діяльності (стійкого стану налаштованості на успішне розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у професійній (професійно-технічній) освіті та харчовій галузі на основі використання елементів творчості, яка ґрунтується на мобілізації потенційних можливостей (мотиваційних, інтелектуальних, емоційних та вольових) і досвіду, з метою отримання очікуваного результату та подальшого особистого розвитку у змінних умовах.

2. Структурно-функціональна модель зорієнтована на використання у закладах вищої освіти, що впроваджують освітню діяльність для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (Харчові технології).

3. Структурно-функціональна модель базується на визнанні людини як найвищої цінності суспільства для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни для забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [7]; передбачає створення необхідних умов для її реалізації, зокрема, всебічного розвитку особистості, здатної до вибору індивідуальної траєкторії, навчання впродовж усього життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості; особистості, яка здобула освітні та професійні компетентності відповідно

до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та суспільства [3]; утвердження в учасників освітнього процесу вміння вільно мислити та самоорганізовуватися у змінних умовах праці в області промисловості та освіти.

4. Об'єктом розробки є підготовка майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

5. Моделюється процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

6. Структурно-функціональна модель оцінюється за результатами сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Порядок і характеристика дій з розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

1. *Аналіз підготовки* майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності як об'єкта розробки.

Проаналізовано підготовку майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності щодо її сутності та сучасного стану. Для цього виявлено:

- тенденції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти та харчової галузі;

- професійне поле діяльності інженерів-педагогів харчової галузі та утруднення, що виникають при її реалізації;

- ресурсні можливості дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, реалізація яких може сприяти формуванню компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного);

- методологічні підходи, принципи, методики, що дозволять сформулювати принципово новий зміст підготовки майбутніх інженерів-педагогів до творчої професійної діяльності;

- психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності;

- методичне забезпечення підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

2. *Вибір форми* розробки моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Формою розробки обрано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності, яка включає в себе загальні теоретичні уявлення про цей процес, його цілі, підходи, принципи, зміст, методи, форми, засоби, умови досягнення цілей, передбачуваний результат.

3. *Теоретичне забезпечення* розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Здійснено пошук інформації:

- про досвід підготовки інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності в закладах вищої освіти України та за її межами;
- про досвід розробки подібних моделей іншими науковцями;
- про теоретичні та емпіричні дослідження впливу педагогічних систем і процесів на людину (проаналізовано особливості психолого-педагогічного впливу на потенційні можливості як-то: мотиваційні, інтелектуальні, емоційні та вольові).

4. *Методичне забезпечення* процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Цей етап включає розробку схем, зразків документів та інше:

- розроблено індивідуальну програму підготовки до творчої професійної діяльності, яка спрямована на формування здатності до вирішення складних спеціалізованих задач та практичних проблем професійної (професійно-технічної) освіти та харчової галузі з елементами творчості;
- розроблено методичні рекомендації, які висвітлюють вимоги до забезпечення психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності: посилення креативного наповнення практико-орієнтованого змісту навчання; використання форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання з елементами творчої діяльності; супровід індивідуально-креативного професійного становлення;
- розроблено структуру готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності;
- розроблено складові блоки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності;
- розроблено інструментарій контролю та діагностики академічних (особистісних) досягнень майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

5. *Просторово-часове забезпечення* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Підготовлено експериментальну базу та часове забезпечення :

- заклади вищої освіти України;
- ураховано розклад освітнього процесу обраних закладів вищої освіти;
- ураховано трудомісткість обраних форм і методів підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності,

потребу певного часу для передачі й засвоєння змісту.

6. *Матеріально-технічне забезпечення* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності:

- обрано технічні засоби навчання (нині багато функцій передаються комп'ютеру);
- обрано інформаційні джерела (наукова психолого-педагогічна література, Інтернет ресурси та інше);
- підготовлено індивідуальну програму підготовки до творчої професійної діяльності ресурсами дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;
- підготовлено методичні рекомендації, які висвітлюють вимоги до забезпечення психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

7. *Правове забезпечення* розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Ураховано нормативно-правові основи при організації діяльності здобувачів вищої освіти та викладачів в освітньому процесі (закони «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» та інші).

8. *Вибір системоутворювального фактору* розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Обрано динамічну стратегію, яка як системоутворювальні компоненти враховує потенційні можливості майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі. Логіка мислення в цій стратегії полягає в тому, що потрібно виходити з об'єктивно заданих можливостей учасників, систем, процесів і рухатися далі до визначення цілей, принципів, змісту, методів, засобів і форм.

9. *Встановлення зв'язків і залежностей складників процесу* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

10. *Складання документа* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності: складено календарний план розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності; складено програму педагогічного експерименту.

11. *Уявне експериментування* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Уявне експериментування передбачало попередню перевірку поведінки здобувачів вищої освіти і викладачів у запропонованому освітньому процесі, прогнозування результатів у вигляді передбачуваного прояву індивідуальних якостей.

12. *Перевірка створеної форми* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності компетентними фахівцями, а також потенційними споживачами: закладами вищої освіти України.

13. *Коригування моделі* підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності з урахуванням результатів експериментування.

14. *Прийняття рішення про використання* структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Це завершальна дія процесу розробки моделі, після якого розпочалося її впровадження в практику.

Отже, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі має на меті формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності, ґрунтується на застосуванні концептуальних (системного, синергетичного і компетентнісного) і специфічних (творчого і задачного) підходів і передбачає виявлення того нового, що вноситься в розвиток здобувача вищої освіти як суб'єкту педагогічної діяльності, і визначення системи освітніх завдань, які він має виконати для цього.

Вважаємо, що майбутні інженери-педагоги харчової галузі на шляху до оволодіння спеціальністю зазнають змін у динамічній структурі готовності до творчої професійної діяльності на креативно-орієнтаційному, креативно-практичному та креативно-професійному етапах. Стан адаптації, інтенсифікації та ідентифікації виявляється в зовнішніх та внутрішніх змінах щодо стану готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності та процесу її формування.

Розроблена структурно-функціональна модель складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків, які є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Модель є динамічною і визначає результат – сформованість готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Зміст цільового блоку структурно-функціональної моделі містить мету, яка полягає у підготовці майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

Згідно із метою визначено завдання, які передбачають стимулювання та розвиток внутрішнього прийняття цілей професійної діяльності, спрямованості на виконання її завдань, основних професійних функцій, що відповідають певним видам професійної діяльності у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та вирізняються креативним наповненням; інтересу

до пошуку нестандартних способів розв'язання спеціалізованих задач та практичних проблем у сфері професійної діяльності; стійкого прагнення досягати очікуваних результатів на основі ціннісних орієнтирів, етичних норм, переконань та професійних установок; розуміння теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та її творчих можливостей; сформованості когнітивних та практичних умінь та навичок розв'язання спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності засобами творчого підходу; сформованості професійно важливих якостей та креативних психічних/психологічних властивостей відповідно до вимог інженерно-педагогічної та творчої діяльності; здатності до особистого творчого розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів; здатності до оцінки власних творчих можливостей та використання набутого досвіду у досягненні очікуваних результатів професійної діяльності.

Методологічний блок відображає підходи та принципи підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності: концептуальні (системний, синергетичний і компетентнісний) та специфічні (творчий і задачний).

Змістово-процесуальний блок містить форми організації освітнього процесу, методи та засоби навчання забезпечення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі, які розподіляються за етапами підготовки: початковий – креативно-орієнтаційний (1-й рік навчання) – «Психологія» та «Професійна педагогіка»; основний – креативно-практичний (2-й та 3-й роки навчання) – «Психологія», «Професійна педагогіка», «Загальні технології харчових виробництв» та «Методика професійного навчання»; заключний – креативно-професійний (4-й рік навчання) – «Методика професійного навчання». Окрім того, зазначено наповненість практично-зорієнтованого змісту дисциплін циклу професійної та практичної підготовки за рахунок розроблених індивідуальної програми підготовки до творчої професійної діяльності та методичних рекомендацій.

Якість формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності залежить від реалізації психолого-педагогічних умов: посилення креативного наповнення практико-орієнтованого змісту навчання майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі; використання елементів творчої діяльності у формах організації освітнього процесу, методах та засобах навчання майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі; психолого-педагогічний супровід індивідуально-креативного професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі.

Діагностичний блок структурно-функціональної моделі визначає перевірку рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності за мотиваційним, етико-професійним, когнітивним, операційно-діяльним, особистісно-креативним та оцінно-результативним критеріями, що стосується кожного компонента (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльним та особистісно-рефлексивного).

Ґрунтуючись на працях учених з проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі, нами виділено чотири рівні сформованості готовності до творчої професійної діяльності: творчий, пошуковий, репродуктивний та інтуїтивний.

Розроблена структурно-функціональна модель була впроваджена в освітній процес. У процесі здійснення такої перевірки експериментальна методика розглядалася як послідовна низка вказівок і операцій моделювання, реалізації, діагностики ефективності корекції процесу дидактичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Результатом реалізації моделі є сформована готовність майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Моделювання підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності передбачає виконання таких дій: аналіз об'єкта; вибір форми; опис теоретичного, методичного, просторово-часового, матеріально-технічного, правового забезпечення; вибір системоутворювального фактору; встановлення зв'язків і залежностей складників процесу; складання документа; уявне експериментування; перевірка створеної форми; коригування; прийняття рішення про використання.

Результатом педагогічного моделювання є структурно-функціональна модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків, які є взаємопов'язаними та взаємозалежними, що відображає реальний освітній процес із досягнення очікуваних результатів.

Проведене дослідження створило науково-теоретичне підґрунтя для екстраполяції розробленої структурно-функціональної моделі в систему підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. Подальші пропозиції пов'язуємо з висвітленням результатів педагогічного експерименту з реалізації моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Горбатюк Р.М., Кабак В.В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій: монографія. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2015. 264 с.
2. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 рр. *Видання офіційне*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.01.2023).
3. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. *Видання офіційне*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.01.2023).
4. Косюк В.Р. Розвиток творчих художніх здібностей майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Клас. прив. ун-т. Запоріжжя, 2019. 311 с.
5. Лазарев О.В. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 255 с.
6. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
7. Про вищу освіту: Закон України. *Видання офіційне*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.01.2023).
8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
9. Словник термінів з професійної освіти/авт. кол. за заг. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2013. 276 с.
10. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
11. Ткач Л. Педагогічне моделювання практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів». *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 106-118.
12. Філімонова І.А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... д-ра філософії: 015 Професійна освіта. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2020. 297 с.

**Kryvylova O., Kurylo O. A model of training future engineers-teachers of the food industry for creative professional activity**

*The article analyzes the scientific literature on the essence of the concepts «model» and «modeling»; features of modeling in pedagogy are considered; the components of the structural-functional model of training future engineers-teachers of the food industry for creative professional activity are theoretically substantiated based on the analysis of legislative, regulatory and legal documents and scientific research in the field of professional education.*

*It was determined that the model of training future engineers-teachers of the food industry for creative professional activity should reflect the real educational process of achieving the expected results – properties, characteristics and connections essential for the performance of professionally oriented actions.*

*The main actions for modeling, implementing, diagnosing and correcting the training of future engineers-teachers in this activity are characterized.*

*It was found that the modeling of the training of future engineers-teachers of the food industry for creative professional activity involves the following actions: object analysis; choice of form; description of theoretical, methodical, space-time, material-technical, legal provisions; the choice of a system-forming factor; establishment of dependencies of process components; imaginative experimentation; verification of the created form; adjustment; making a decision about use.*

*A structural-functional model of training future engineers-teachers of the food industry for creative professional activity has been developed, which consists of target, methodological, content-procedural and evaluative blocks (they are interconnected and interdependent), the interrelationship and interdependence of the elements of the process of training engineers-teachers and functions due to psychological and pedagogical conditions (strengthening of the creative content of the practical-oriented content of the training of future engineers-teachers of the food industry; the use of elements of creative activity in the forms of organization of the educational process, methods and means of training future engineers-teachers of the food industry; psychological and pedagogical support of individual and creative professional development of future engineers-teachers of the food industry).*

**Key words:** *structural-functional model, modeling, engineer-teacher, food industry, professional training, creative professional activity.*



УДК 159.9:37.015.3:37

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.22>**С. Б. Літвінчук**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики професійного навчання  
Миколаївського національного аграрного університету

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено аналізу структурно-функціонального підходу до побудови змісту навчання дисциплінам у закладах вищої освіти, що сприятиме вдосконаленню професійної підготовки здобувачів вищої освіти в сучасних умовах. Зазначимо, що в епоху інформаційної насиченості проблеми компонування змісту знань і мобільності їх використання набувають важливого значення. В статті визначено, що організація модульної технології навчання, обґрунтована вітчизняними та зарубіжними вченими, обумовила розробку конкретних дидактичних засад конструювання змісту окремого модуля як вихідної одиниці структурування змісту навчальної дисципліни. Відзначено, що наукові підходи до модульної побудови змісту навчання ґрунтуються на ідеї блочного вивчення навчального матеріалу. Особлива увага приділяється системно-узагальнюючому аналізу дефініції «модуль» в різних версіях модульного навчання в контексті проектування змісту навчання у вищій школі. Аналіз наукових підходів до визначення дефініцій «модуль» дає підстави до висновку, що дидактичні засади, необхідні для структурування освітніх модулів у різних версіях модульного навчання, стосуються переважно предметного змісту навчання. Виявлено, що модульний підхід до структурування змісту навчальних дисциплін має значні дидактичні можливості і дозволяє вирішувати важливі педагогічні завдання щодо побудови змісту навчання у закладах вищої освіти. Сучасний аналіз спеціальних досліджень свідчить, що підхід до структурування навчального модуля повинен відбуватися з позицій системного (структурно-функціонального) підходу, тобто як системи з окремими підсистемами (компонентами структури навчального модуля) у їхній діалектичній єдності. В результаті нашого дослідження з'ясовано, що обґрунтований та розроблений структурно-функціональний шлях, на відміну від традиційного (предметно-інформаційного), сприятиме одержанню позитивних результатів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Це буде сприяти окресленню перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** заклади вищої освіти, здобувачі вищої освіти, зміст, модуль, модульне навчання, навчальні дисципліни, структурування.

**Постановка проблеми.** З метою визначення та обґрунтування дидактичних засад структурування змісту навчального матеріалу із технічних дисциплін ми вдалися до системного аналізу наукових підходів щодо структурування змісту навчання в різних версіях модульної технології навчання. Оскільки модульна система організації навчального процесу характеризується основною ланкою – навчальним модулем, то у його змістовому наповненні знайдуть повне відображення компоненти змісту навчання, оптимальне поєднання і функціональна достатність яких визначає дидактичну структуру навчального модуля.

Наукові підходи до модульної побудови змісту навчання ґрунтуються на ідеї блочного вивчення навчального матеріалу [1]. Причина "...низької мотивації навчання полягає в роздрібленості навчальної діяльності, в її нестабільності" [2, с. 36].

Теорія групування дидактичних одиниць була розроблена П.М. Ерднієвим на початку 70-х років. Провідну концепцію складають знання, які засвоюються системно, якісніше та швидше, якщо вони пропонуються здобувачу вищої освіти великим

блоком у всій системі внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Наступним етапом цього розвитку стала модульна технологія навчання.

В університетах США модульні програми створюються на базі основного фундаментального поняття дисципліни (явища, закону, положення тощо) чи групи взаємопов'язаних понять. Зауважимо, що семестровий лекційний курс (40-50 годин) складається з 10-12 модулів.

Юцявічене П.А. у своїй праці узагальнює різні погляди на шляхи реалізації принципу модульності в освітній практиці, формулює правила модульного навчання:

1) навчальний матеріал структурується з урахуванням досягнення кожним учнем чітко визначених дидактичних цілей;

2) навчальний матеріал структурується (компонується) у вигляді завершеного блоку з метою конструювання єдиного змісту навчання для реалізації комплексної дидактичної мети;

3) відповідно до змісту навчального матеріалу доцільно інтегрувати різноманітні види, форми і технології навчання [3, с. 56].

Організація модульної технології навчання, обґрунтована вітчизняними та зарубіжними вченими, обумовила розробку конкретних дидактичних засад конструювання змісту окремого модуля як вихідної одиниці структурування змісту навчальної дисципліни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях науковців (А. Алексюк, В. Вонсович, С. Горностаєв, І. Ключ, А. Куландіна, П. Лузан, Н. Пов'якель, А. Проказа, В. Семиченко, М. Шут, А. Фурман) сутність похідних понять від модуля трактується неоднозначно. Так, до основних ознак навчального модуля автори відносять такі:

1) модуль є порівняно самостійною навчальною інформацією, яка сприяє формуванню загальнотеоретичних та професійних знань, умінь та навичок, передбачених відповідними навчальними програмами;

2) обсяг модуля, його змістові межі включають групу фундаментальних понять, об'єднаних певними закономірностями. Проте, перерахованих ознак недостатньо для структурування змісту курсу на модулі.

Для структурування змісту навчання технічних дисциплін здійснено системно-узагальнюючий аналіз наукових варіантів дефініції "модуль" у різних версіях модульного навчання.

Зокрема, в результаті проведених узагальнень А. В. Фурман виділяє чотири підходи до створення модульної моделі навчання в залежності від географії та змістово-структурних особливостей інноваційно-освітнього досвіду [4]. В системі освіти мають місце американська і німецька версії модульного навчання, на існування яких наголошено в дослідженнях В. Оконя, а також українська модель, обґрунтована та запроваджена А. В. Фурманом – для загальноосвітньої школи та А. М. Алексюком – для вищої школи.

В англійських версіях досліджень поняття "модуль" слід розуміти так:

– "пакет" різних матеріалів для індивідуального навчання кожного учня (краудеровський варіант програмованого навчання 60-х років) ;

– самостійна група ідей (знань), що передається дидактичними каналами (А.А. Гуцинські) ;

– самостійно спланована одиниця навчальної діяльності, що допомагає досягти чітко визначеної мети (Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід) [5];

– автономна порція навчального матеріалу (Г. Овенс).

Одним з домінуючих є значення поняття "модуль" як цілісного блоку навчальної інформації.

В американських версіях модульного навчання:

– модуль – це частина шкільного дня, що наповнена відповідним дидактичним змістом (Л. Трамп). Кожний із 24 таких модулів триває 15-20 хвилин. Деякі модулі реалізуються великими (понад 100

учнів) групами, інші – малими (12-15 учнів) групами, або – індивідуальними;

– модуль – це найменша одиниця змісту навчання, якою є тема як частина курсу навчальної дисципліни (Дж. Рассел) [6].

В першому варіанті американської версії модульного навчання, модуль – переважно організаційний елемент системи навчання, а в другому – змістовий (інформаційний), адаптований відповідно до індивідуальних пізнавальних можливостей та освітніх потреб студентів.

У німецькій моделі модульного навчання більше уваги приділяється змістовим, ніж організаційним елементам навчання. Модуль (за німецькою термінологією – *baustein*) визначається як програмна одиниця, що є відносно замкненим відрізком навчання.

Аналіз практики німецької освітньої системи дає підстави вважати модуль – як програмну змістову одиницю відносно завершеного циклу навчання, що характеризується дидактичною виваженістю цілей, форм, методів і засобів навчання студентів. У дослідженнях П.А. Юцявічене наголошується, що сутність модульного навчання полягає в тому, щоб студент, який навчається самостійно, мав можливість працювати по запропонованій йому індивідуальній навчальній програмі, яка містить у собі цілеспрямовану програму дій, банк інформації і методичне керівництво для досягнення поставленої дидактичної мети. Функції педагога, як стверджує автор, можуть варіювати від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

У дослідженнях А.М. Алексюка [7] модульне навчання трактується як цілісна система, що інтегрує дидактичні засоби, необхідні для вирішення основних цілей вищої освіти. Кожний модуль включає оглядово-настановчу лекцію та три тьюторських заняття, які ставлять за мету організацію колективного обговорення за принципом круглого столу. Тьюторська група складається з 12 студентів. Тривалість кожного заняття – 80 хвилин. Роботи студентів оцінюються заліковими одиницями. Присутність студента на лекції чи тьюторському занятті також має свої оцінно-кількісні еквіваленти. Крім того, студент має можливість достроково оволодіти навчальним матеріалом і скласти звіт викладачеві.

Фурман А.М. розглядає поняття модуль як завершений функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості. Модуль – це складна функціональна система (наприклад, система соціально-культурного досвіду як єдність наукових знань, соціальних норм та духовних цінностей). Модуль, як пише автор, в освіті – це динамічна, відкрита, саморозвиваюча метасистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, роз-

виту та управління окремої навчально-виховної структури (школа, освітня ланка, навчальні курси тощо) [8].

Аналіз наукових підходів до визначення дефініції "модуль" дає підстави до висновку, що дидактичні засади, необхідні для структурування освітніх модулів у різних версіях модульного навчання, стосуються переважно предметного змісту навчання.

Модульне навчання, на думку автора, повинно відбуватися за такими принципами: принцип модульності, принцип демократизму (як умова для перетворення студента з об'єкта навчання в суб'єкт цього процесу) та принцип індивідуалізації навчання.

За такими принципами А.М. Алексюк виводить основне правило структурування предметного змісту модуля, який розподіляється на матеріал, що обов'язковий для оволодіння (мінімум), та додатковий матеріал для задоволення навчальних інтересів студентів з метою поглибленого вивчення окремих тем та розділів дисциплін. Сукупність змістових модулів утворює навчальну модульну програму пізнавального (гносеологічного) типу.

З питань проблеми модульного навчання важливими є розробки литовської вченої П.Я. Юцявічене. У наукових працях дослідниці визначаються та обґрунтовуються не тільки принципи модульного навчання, а й принципи і правила побудови модульних програм пізнавального та системно-операційного типу.

Застосування технології модульного навчання дозволяє розв'язувати такі проблеми: розвиток здатності до самоосвіти, підвищення якості професійної підготовки в процесі навчання за індивідуальними програмами, інтеграція основних компонентів і використання оптимальних методів навчання, створення системи інформаційного забезпечення.

З метою структурування змісту модульної програми (окремого модуля) дослідниці визначає принципи, до яких належать такі:

1. Принцип цільового призначення інформаційного матеріалу.
2. Принцип поєднання комплексних, інтегрованих та конкретних цілей.
3. Принцип повноти навчального матеріалу в модулі.
4. Принцип відносної самостійності елементів модуля.
5. Принцип реалізації зворотнього зв'язку.
6. Принцип оптимальної передачі інформаційного та методичного матеріалу.

Ми поділяємо думку П.Я. Юцявічене щодо принципів структурування змісту модульної програми та навчальних модулів, які враховуються нами при вирішенні завдань структурування змісту технічних дисциплін.

Погляди вчених на модульне навчання відрізняються одне від одного формами, змістом, технологіями та засобами організації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти у вищій школі. Водночас, ще не повною мірою усвідомлюється організація змісту навчання технічним дисциплінам у закладах вищої освіти, що сприяє вдосконаленню професійної підготовки в сучасних закладах вищої освіти.

**Мета статті.** Тому головна мета цієї статті полягає у розкритті специфіки структурно-функціонального підходу до побудови змісту навчання технічних дисциплін в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що в епоху інформаційної насиченості проблеми компонування змісту знань і мобільності їх використання набувають важливого значення. Ефективні способи ущільнення навчальної інформації містяться у відомих психолого-педагогічних теоріях змістового узагальнення, групування дидактичних одиниць, формування системності знань. Найдієвішими виявилися такі: моделі в предметній, графічній і знаковій формах, структурна блок-схема теми, опорний конспект, гносеологічне дерево, матриця навчальної інформації тощо. Зокрема П.М. Ерднієв стверджує, що цілеспрямоване використання принципу групування приносить до 20% економії навчального часу в порівнянні із загальноприйнятими нормами. Доцільно врахувати і той факт, що при ущільненні програмового матеріалу найбільший коефіцієнт засвоєння досягається при подачі навчальної інформації одночасно на чотирьох кодах: графічному, числовому, символічному, словесному.

Здійснений у ході нашого дослідження аналіз наукових праць засвідчує, що модульний підхід до структурування змісту навчальних дисциплін має значні дидактичні можливості і дозволяє вирішувати такі педагогічні завдання:

- побудова та оперативне впровадження прогностичних моделей змісту навчально-пізнавальної діяльності;
- формування нових структур змісту для забезпечення ефективної організації процесу навчання;
- підвищення інформативності, системності та функціональності змісту навчальних дисциплін за рахунок виділення інваріантних знань, дієвого теоретичного узагальнення, генералізації категоріального синтезу понять, використання символіко-графічних форм прояву та інше;
- сприяння оперативному впровадженню нових методичних ідей та передового педагогічного і виробничого досвіду;
- вдосконалення методичного забезпечення процесу навчання;
- створення системи сприятливих умов для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення їх самостійності і самоорганізації.

Аналіз та творче узагальнення результатів аналізу літературних джерел дає підстави спроектувати модульну програму для навчальних дисциплін із врахуванням таких вимог:

- логічно завершена частина навчального матеріалу (модуль) має цілісно (в інтелектуальному і часовому вимірах) сприйматись і засвоюватись студентами;

- кількість модульних годин повинна дати можливість викладачеві організувати навчальних професійної підготовки, а також оцінювати рівень вивчення знань кожного студента із врахуванням дисциплін за повним психолого-педагогічним циклом процесу розроблених критеріїв;

- структура навчального матеріалу кожного модуля повинна переважати студентів і викладача; забезпечувати можливість виділяти основні та допоміжні теоретичні знання і практичні вміння та навички;

- модульне планування змісту навчання дисциплін має передбачати визначення опорних знань, умінь та навичок, які актуалізуються на початку вивчення змісту модуля, а також систематичне та періодичне повторення базових теоретичних знань, умінь та навичок.

На основі модульного підходу до структурування змісту навчання технічних дисциплін варто скласти навчальну програму, що сприятиме формуванню професійних знань, умінь та навичок, розвитку творчих здібностей студентів.

Аналіз спеціальних досліджень свідчить, що підхід до структурування навчального модуля повинен відбуватися з позицій системного (структурно-функціонального) підходу, тобто як системи з окремими підсистемами (компонентами структури навчального модуля) у їхній діалектичній єдності. При цьому зміст кожного компонента системи повинен узгоджуватись зі змістом інших компонентів та доповнювати їх.

Таким чином, реалізується принцип системності під час структурування змісту навчальних дисциплін та модулів.

Структуруючи зміст навчальної дисципліни та модулів, доцільно організувати навчальний простір, який повинен забезпечити здобувачу вищої освіти, по-перше, розуміння законів функціонування і розвитку систем різних видів і, по-друге, навчання діяльності за законами, закономірностями і правилами. Це реалізується через створення алгоритмів навчальної діяльності і навчальних програм.

Зміст навчального модуля містить дидактичні структури, які представлені в цілісному вигляді і у взаємозв'язку та утворюють логічну систему. Вихідний навчальний елемент диференціюється в часткових елементах. Логічна структура змісту дисциплін обмежена числом градацій і часткових навчальних елементів у залежності від цілей і завдань професійної підготовки студентів.

Обґрунтований та розроблений у дослідженні структурно-функціональний шлях, на відміну від традиційного (предметно-інформаційного), сприятиме одержанню позитивних результатів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз наукових праць із проблем технології модульного навчання показав, що провідною характеристикою і, водночас, одним із принципів структурування навчального модуля є гнучкість, тобто можливість оперативного реагувати і мобільно адаптуватися до науково-технічних і соціально-економічних умов, які постійно оновлюються. Принцип гнучкості передбачає визначення цілей, змісту, форм і методів навчальної діяльності з урахуванням особистісних освітніх інтересів, навчальних можливостей та рівня знань, умінь і навичок студентів.

В результаті аналізу досліджень вчених визначено, що принцип відкритості передбачає структурування змісту навчального модуля дисципліни як відкритої системи, що має "вхід" та "вихід". Навчальний модуль як відносно автономна ланка модульного процесу має моно – та полівалентні зв'язки з попередніми та наступними навчальними модулями. Вивчення попередніх модулів є умовою засвоєння наступних. Під "входом" слід розуміти рівень оволодіння студентами сукупністю знань, умінь та навичок, передбачених попередніми навчальними модулями. "Вихід" – сформульована ціль навчання (призначення навчального модуля). Процес навчання перетворює "вхід" у "вихід", тобто переводить суб'єкта з наявного стану в бажаний. Механізм такого переводу забезпечується завдяки впровадженню технології модульного навчання.

Актуальним в сучасних умовах є принцип динамічності, сутність якого полягає в тому, що за умов виникнення нового соціального замовлення стосовно цілей, змісту та форм навчання або необхідності внесення змін у зміст дисциплін чи зміни навчальним закладом освітнього напрямку діяльності при структуруванні модульної програми здійснюються відповідні зміни у змісті модуля: усуваються або додаються інформаційно-суттєві елементи, змінюються норми розумової і практичної діяльності тощо.

З метою визначення кількості модулів у змісті технічних дисциплін враховували: число цілей навчання дисциплінам; число завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, визначених шляхом аналізу їхньої майбутньої виробничої діяльності; об'єм навчального матеріалу із технічних дисциплін; оптимальну кількість годин, виділених на вивчення кожного навчального модуля (14-18 годин), враховуючи його місце у загальному об'ємі дисциплін; принципи структурування змісту навчальних дисциплін та модулів.

Основою, що розкриває зміст модуля, є інформаційно-методичне забезпечення, що

реалізується в ході навчального процесу у формі теоретичних, практичних і лабораторних занять, а також самостійної аудиторної і позааудиторної роботи студентів. Для реалізації зворотнього зв'язку використовується вхідний, поточний і підсумковий види контролю. Заключним етапом роботи є конкретні рекомендації студентам для курсового і дипломного проектування та для професійної виробничої діяльності після закінчення навчального закладу. Розроблена структура модуля дозволяє виділити всередині модуля внутрішні і зовнішні зв'язки, і дати науково обґрунтовані рекомендації щодо вивчення курсу в цілому.

**Висновки і пропозиції.** Здійснений структурний аналіз проблеми організації змісту модульного навчання дає підстави до висновку, що модульна побудова змісту навчання має ряд значних переваг і сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення навчальних дисциплін. Модульна технологія навчання передбачає змістовну компактність, диференціацію, творчість, знаково-графічну наочність, варіативність програм, форм та методів навчання, прогнозування, діагностику.

Зазначимо, що до переваг модульної організації змісту навчання віднесені: структурно-функціональний підхід до побудови змісту навчання; забезпечення можливостей методичного узгодження складових навчального процесу в межах кожного модуля.

Таким чином, встановлення внутрішніх та міжпредметних зв'язків, гнучкість змісту навчання, ефективний та дієвий контроль навчальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах модульного навчання сприяє визначенню перспективних напрямів удосконалення професійної підготовки студентів.

#### Список використаної літератури:

1. Огнев'юк В. О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти : Київ : Наукова думка, 2008. 85 с.
2. Гребенюк О. С. Педагогіка індивідуальності : курс лекцій. Київ : Наукова думка, 2004. 185 с.
3. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения : монографія. Каунас : Шиеса, 1998. 272 с.
4. Фурман А. В., Камрін О. І. Школа розвитку: невідомі грані фундаментальної ідеї. *Рідна школа*. 2011. № 5. С. 38-41; 2011. № 6. С. 26-32.
5. Goldschmid B., Goldschmid M. L. Modular Instruction in Higher Education. *Higher Education*. 1972. № 2. P. 16.
6. Russel J. D. Modular Instruction. A Guide to the Design, Selection Utilization and Evaluation of modular Materials. Minneapolis, Minnesota : Burgess Publishing Company. 1974. P. 5.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Модульне навчання. Київ, 2012. 220 с.
8. Фурман А. В. Модульно – розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 96-108.

#### Litvinchuk S. A structural-functional approach to building the content of education in institutions of higher education

*The article is devoted to the analysis of the structural-functional approach to building the content of teaching disciplines in institutions of higher education, which will contribute to the improvement of professional training of students of higher education in modern conditions. It should be noted that in the era of information saturation, the problems of composing the content of knowledge and the mobility of their use become important. The article determines that the organization of modular learning technology, substantiated by domestic and foreign scientists, led to the development of specific didactic principles for the construction of the content of a separate module as the initial unit of structuring the content of an educational discipline. It is noted that scientific approaches to the modular construction of learning content are based on the idea of block study of educational material. Special attention is paid to the systematic and generalized analysis of the definition of "module" in different versions of modular education in the context of designing the content of education in higher education. The analysis of scientific approaches to the definition of "module" provides grounds for the conclusion that the didactic principles necessary for structuring educational modules in different versions of modular training relate mainly to the subject content of training. It was found that the modular approach to structuring the content of educational disciplines has significant didactic possibilities and allows solving important pedagogical tasks regarding the construction of the content of education in institutions of higher education. Modern analysis of special studies shows that the approach to structuring an educational module should take place from the standpoint of a systemic (structural-functional) approach, that is, as systems with separate subsystems (components of the structure of the educational module) in their dialectical unity. As a result of our research, it became clear that a well-founded and developed structural-functional path, unlike the traditional (subject-informational) one, will contribute to obtaining positive results in the process of professional training of future specialists. This will contribute to the delineation of promising directions for improving the professional training of higher education applicants in higher education institutions.*

**Key words:** institutions of higher education, students of higher education, content, module, modular training, educational disciplines, structuring.

УДК 378 (147)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.23>**Н. С. Моргунова**кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки  
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

## КОУЧИНГОВА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ЇХ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена розгляду можливостей використання інноваційної освітньої технології коучингу у мовній підготовці іноземних студентів. Це питання є актуальним в умовах модернізації вітчизняної освіти, змін погляду на цілі, зміст та стиль взаємодії між педагогами та студентами, трансформації ролі викладача, що потребує перегляду його компетенцій. Розглядаються позиції вчених щодо визначення поняття коучингу, його мети та принципів. Автор аналізує сутність і головні принципи коучингової діяльності: принцип усвідомлення й відповідальності, принцип єдності та взаємодії, принцип партнерства, принцип гнучкості. Також вказує на важливість таких принципів, як об'єктивність коуча, вмотивованість і цілеспрямованість студента та розподіл відповідальності між партнерами навчального процесу. Автор досліджує можливості педагогічної технології коучингу у навчанні іноземних студентів мови професійного навчання, з'ясовує систему вимог до її реалізації, визначає практичні шляхи її успішного використання у процесі професійно-орієнтованого навчання української мови як іноземної. Автором звертається увага й на те, що коучингова модель освіти припускає й особистісне зростання викладача.

Автор зазначає, що головним завданням викладача-коуча у процесі мовної підготовки іноземного студента є підтримка особистісного розвитку, прагнення до самовдосконалення у вивченні української мови як мови навчання та професійного спілкування, розкриття його здібностей, створення сприятливої для навчання атмосфери довіри й розуміння, заохочення до вивчення мови не тільки під час аудиторних занять, але й самостійно. Автор наводить у якості прикладів низку методик та завдань, що підтвердили свою ефективність у процесі практичної роботи з іноземними студентами: коучингова модель особистісного зростання GROW, евристичні питання, визначення мети за формулою SMART, «Колесо мовного балансу» тощо.

Автор доходить висновку, що коучинг у сфері освіти є інноваційною технологією, здатною спрямовувати внутрішні ресурси студента на досягнення бажаного результату і може розглядатися як інструмент підвищення ефективності навчання. Технологія коучингу у процесі мовної підготовки іноземних студентів підвищує інтенсивність засвоєння матеріалу, поглиблює мотивацію пізнання іноземними студентами мови професійного спілкування, формуючи як професійні, так і комунікативні компетенції.

**Ключові слова:** коучинг, педагогічна технологія, професійно-орієнтоване навчання, мовна підготовка іноземних студентів, особистісний та професійний розвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси, що відбуваються в Україні та у світі, ставлять перед вітчизняною системою вищої освіти задачу навчання та виховання всебічно розвиненої, комунікативно активної особистості, яка здатна діяти свідомо і відповідально у різних життєвих та професійних обставинах. Це обумовлює нові вимоги для вибору інноваційних технологій, що використовуються у вітчизняній вищій освіті, а також потребує переоцінки ролі викладача у цьому процесі. Сьогодні змінюються не тільки уявлення про критерії професійної майстерності педагога, цілі і методи його роботи, змінюється бачення самого змісту освіти. Її результативність охоплює не лише предметні знання, а й метапредметні навички, особистісні досягнення студентів. З цієї точки зору важливого значення набуває роль педаго-

га-коуча, який не обмежується лише трансляцією знань і контролем рівня їх засвоєння, а стає педагогом-партнером, супроводжуючи студента в професійно-особистісному розвитку. Усе це потребує особливої уваги науковців, якщо студентом є іноземний громадянин, бо у цьому випадку процес матиме особливості у залежності від того, з якої країни приїхав до нас на навчання студент, які традиції має його національна освітня система.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що використання коучингу у педагогіці є сьогодні новим, але дуже актуальним питанням. Поняття «коучинг» отримало офіційне визнання у бізнесі з кінця ХХ століття. У словниках коучинг (coaching) перекладається як «наставляти, надихати, тренувати». Перші дослідження коучингу як педагогічної технології стали популярними

у бізнесі, неформальній освіті та здійснювалися М. Аткинсоном, С. Беттлі, М. Дауні, Т. Голві, С. Кові й іншими зарубіжними науковцями. Ці дослідники розуміють коучинг як «мистецтво створення (за допомогою бесіди та поведінки) середовища, що полегшує рух людини до бажаних цілей так, щоб воно приносило задоволення» [6, с. 31]. Відомий британський коуч Майлз Дауні акцентує увагу на тому, що коучинг не вчить, а допомагає вчитися, стверджуючи: «коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню та розвитку іншої людини» [7, с. 11].

У дослідженнях українських науковців коучинг визнається невід'ємною складовою особистісно-орієнтованого навчання (О. Єфімова, С. Жицька, Г. Поберезська, Л. Хоменко-Семенова) та визначається як педагогічна технологія (Ю. Сурмяк, Л. Кудрик), «оскільки є моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача та може органічно увійти до структури різноманітних форм організації навчальних занять, а також реалізації інших видів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в системі вищої освіти» [4, с. 188].

Вітчизняні вчені-педагогі (М. Коновальчук, Г. Поберезська, О. Проценко, С. Романова, О. Рудницьких, О. Шевчук, С. Шевчук та ін.) сходяться у думці, що метою коучингу є максимально швидке досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу особистості та оволодіння ефективними саме для неї стратегіями отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних саме їй здібностей і навичок. Роль викладача при цьому зміщується у бік тренера, а не традиційного вчителя-ментора. О. Гаркуша та А. Щеглова визначають коучинг як «процес взаємодії викладача-коуча з його підопічним, що базується на принципах партнерства, взаємоповаги та має на меті досягнення максимальних результатів шляхом ефективного розкриття потенціалу підопічного [1, с. 274]. На думку науковців, метою коучингу в освіті є «розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; розвиток особистості через делегування відповідальності; досягнення високого рівня відповідальності та усвідомлення всіх учасників коучингу» [3, с. 85].

Розглядаючи можливості коучингу у сфері підготовки фахівців у ЗВО, викладання різних дисциплін, наприклад, юридичних (Л. Рябовол, В. Гриценко, О. Сокуренько), психолого-педагогічних (Ю. Сурмяк, Л. Кудрик, Т. Чернова), лінгвістичних (К. Мельник, О. Коваль, О. Гаркуша, А. Щеглова, О. Рахімова), вчені ще не звертали увагу на використання цієї педагогічної технології у мовній підготовці іноземних студентів. Коучинг стосовно цієї студентської категорії досліджувався поки що лише у ракурсі їх адаптації до освітнього

простору України (Є. Горбенко, Л. Трусова). Саме цей факт робить актуальними наукові розвідки перспектив застосування цієї технології у мовній підготовці іноземних громадян в українських ЗВО.

**Мета статті** полягає у вивченні сутності та можливостей педагогічної технології коучинг у процесі мовної підготовки іноземних студентів, з'ясуванні системи вимог до її реалізації, розгляді системи особистісно-орієнтованих завдань та визначенні практичних шляхів її використання у процесі професійно-орієнтованого навчання української мови як іноземної.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна технологія коучингу відносно викладання мов отримала у науковій літературі назву «лінгвокоучинг». Від традиційних методик, де професійно компетентний викладач є авторитетом, а студент – об'єктом навчальної діяльності, вона відрізняється тим, що надає студенту можливість активно долучитися до навчального процесу на умовах партнерської взаємодії з викладачем-коучем. Лінгвокоучинг (мовний коучинг) як процес заснований на стратегіях, що використовують внутрішню мотивацію та розвиток усвідомлення навчання, де обидві сторони (викладач та студенти) є рівноправними партнерами [2, с. 94]. Головною відмінністю від традиційного навчання, де основним відповідальним за результативність є викладач, у лінгвокоучингу ця відповідальність однаковою мірою покладається на двох учасників навчального процесу.

Ю. Сурмяк, Л. Кудрик означили загальні принципи коучингової діяльності [4, с. 192]. Наведемо ті з них, що здаються нам продуктивними у використанні лінгвокоучингу як педагогічної технології у мовній підготовці іноземних студентів. Це принцип усвідомлення й відповідальності, який полягає в тому, що коуч несе відповідальність за процес досягнення результату, а студент – за результат; принцип єдності та взаємодії, коли позитивні результати в одній сфері діяльності призводять до досягнень в інших (наприклад, покращення навчальної діяльності сприяє успішній соціальній адаптації, інтеграції у колектив); принцип партнерства як основа комунікативного співробітництва, суб'єкт-суб'єктних стосунків, педагогіки життєтворчості та принцип гнучкості, який передбачає, що разом із коучем студент розробляє індивідуальну поетапну стратегію особистісного і професійного розвитку. Вважаємо також важливими принципами здатність коуча бути об'єктивним, інформувати аудиторію, не нав'язуючи їй при цьому власної позиції, мотивованість і цілеспрямованість студента, усвідомлення ним конкретних задач та розподіл відповідальності між партнерами навчального процесу.

Головним завданням викладача-коуча у процесі мовної підготовки іноземного студента є, на наш погляд, підтримка особистісного розвитку

студента, його прагнення до самовдосконалення у вивченні української мови як мови навчання та професійного спілкування, розкриття його здібностей, створення сприятливої для навчання атмосфери довіри й розуміння, заохочення до вивчення мови не тільки під час аудиторних занять, але й самостійно.

Для вирішення цієї задачі викладачу потрібно знайти баланс між необхідним дотриманням програми вивчення дисципліни та особливими вимогами іноземного студента, його індивідуальними здібностями та цілями. Це стає можливим, якщо педагог, спираючись на сильні сторони студента, його вподобання, робить навчання особистісно-орієнтованим. Викладач перетворюється скоріш на консультанта, координатора процесу оволодіння іноземною мовою, допомагаючи іноземному студенту визначити прогалини в знаннях, надає доречні рекомендації щодо ефективних методів їх усунення, визначає терміни, разом зі студентом ставить навчальну мету та складає програму навчання, супроводжує та корегує навчальний процес, об'єктивно оцінює результати роботи студента.

На нашу думку, використання педагогічної технології коучингу передбачає й особистісне зростання викладача. Його психолого-педагогічними умовами є ціннісне ставлення до будь-якого учасника педагогічного процесу; розвиток установки на особистісну, а не на рольову поведінку; відмова від менторської моделі поведінки; готовність до відкритого діалогу, колаборації; наявність педагогічного такту, спрямованості на педагогічну толерантність, емпатію; розробка індивідуальних форм навчання студентів з опорою на консультаційний характер спілкування.

Зауважимо, що застосування педагогічної технології коучингу у мовній підготовці іноземного студента залежить від рівня сформованості його компетенцій. У більшості вітчизняних ЗВО навчання української мови як іноземної традиційно відбувається протягом 7 семестрів. Зрозуміло, що для іноземця-першокурсника крім компетенцій, закладених у навчальній програмі, потрібна ще й певна адаптація до освітнього процесу у закладі вищої освіти. Іноземний студент 3-4 курсу більш вмотивований і має час для вдосконалення власної компетентності й розвитку. Також від вмотивованості та рівня оволодіння студентом компетентностями залежить і стиль коучингу, що використовує викладач. Це може бути як директивний стиль, якщо студент є недостатньо вмотивованим чи має низький рівень мовної підготовки, так і вільний стиль, що передбачає більшу самостійність студента.

У процесі мовного коучинга доцільно надавати студентам якнайбільше інформації про методи, які використовує викладач. Це сприяє формуванню партнерських відносин із боку студентів.

У мовній підготовці іноземних студентів ми вважаємо доречним застосування розробленої у Великобританії коучингової моделі особистісного зростання GROW (від англ. grow – рости), що відображає послідовність дій, які забезпечують просування до результату: 1) Goal (ціль) – розстановка короткострокових і довгострокових цілей; 2) Reality (реальність) – перевірка реальності досягнення мети; 3) Options (перешкоди) – опис перешкод, що заважають досягненню мети, розгляд можливих варіантів дій, вибір напрямку діяльності; 4) Way forward (подальші кроки, план дій) – розробка плану дій для усунення перешкод, тобто те, що слід зробити, виявлення намірів.

У роботі зі студентами на заняттях з української мови як іноземної ця модель може бути реалізована наступним чином. На першому етапі застосування моделі GROW студенти ставлять за мету, наприклад, бажання володіти мовою на рівні B2 за шкалою Європейських компетенцій, щоб безпроблемно навчатися у ЗВО. Важливо вже на етапі мотивації та визначення мети націлити студентів на бачення майбутнього успішного результату. Для іноземних студентів доречними будуть, наприклад, такі запитання: «Яким є для Вас ідеальний образ фахівця вашої галузі?», «Яким Ви бачите себе наприкінці навчання?», «Яким бачать Вас навколишні (студенти, викладачі)?», «Наскільки Ви будете задоволені собою у такій ситуації?», «Якої мети Ви прагнете досягти після вивчення теми?», «Чому ця мета важлива для Вас?», «Що потрібно зробити для її досягнення?», «Якщо не досягнете мети, якими можуть бути для Вас наслідки?», «Упродовж якого періоду зможете реалізувати мету?» тощо. Таки запитання допоможуть студентів усвідомити важливі, конкретні, чітко визначені в часі власні цілі.

На другому етапі студенти роблять спробу оцінки свого рівня знань, базуючись на власних результатах тестів, контрольних робіт, аналізу своєї роботи на заняттях. При цьому ними аналізується рівень володіння мовою, усвідомлюються власні сильні та слабкі сторони, визначаються інші обставини, що можуть перешкодити досягненню поставленої мети. Тут можливі такі запитання: «На якому етапі Ви знаходитеся зараз за шкалою від 1-го до 10-ти?», «Якщо перейти на один бал вище, що зміниться? А якщо ще на один?», «Як цього досягти?».

На третьому етапі, де необхідно визначити шляхі діяльності, можна провести, наприклад, навчальне заняття з використанням методу мозкового штурму, де студенти можуть представляти свої ідеї щодо того, як їм досягти поставленої мети.

Четвертий етап передбачає складання студентом індивідуального плану досягнення поставленої мети, що включає кроки та методи, співвіднесені з певними часовими рамками та етапами



контролю. Доцільно буде поставити такі орієнтовні запитання: «Які перші кроки потрібно зробити для досягнення мети?», «Яким буде для Вас найпростіший, найбільш ефективний етап?», «Яким чином Ви плануєте це зробити?», «Які дії потрібно виконати на цьому тижні відповідно до визначеної мети?», «Як Ви зрозумієте, що досягли мети?»

Викладач-коуч не нав'язує, не домінує, «не каже студентам, що робити, але, ставлячи евристичні питання, дозволяє студентам самим дійти необхідності виконання навчальних завдань. Крім того, такий індивідуальний підхід націлений на виявлення вже наявних робочих стратегій студентів щодо досягнення поставленої мети» [2, с. 95]

Отже, коучинг скоріше є не методикою навчання, а моделлю навчання, інструментом підвищення його ефективності. Найважливішою метою викладача-коуча в процесі мовної підготовки іноземного студента є не навчання, а мотивування, стимулювання у студентів бажання навчатися, оволодівати іноземною мовою як мовою навчально-професійної комунікації. Саме в цьому ми бачимо принципову відмінність від традиційних підходів до навчання.

Крім підтримки на ментальному рівні викладач-коуч також передає знання, але не виступає при цьому ретранслятором інформації, а супроводжує студента у його освітній траєкторії, підбираючи оптимальні методи навчання для того, щоб студент міг самостійно їх застосовувати. Коуч лише вказує, на що потрібно звернути особливу увагу, оскільки студент, який самостійно знайшов потрібну інформацію та застосував її на практиці, краще зрозуміє і запам'ятає.

Проблема, що найчастіше виникає в іноземних студентів у вивченні української мови – це

постановка досяжної мети. Вважаємо, що викладачу-коучу необхідно визначати мету згідно з формулою SMART, тобто мета має бути: Specific – конкретною, Measurable – вимірною, Achievable – досяжною, Relevant – актуальною, Timed – визначеною за часом [5, с. 238]. Цей план не повинен бути надто широким. Потрібно вибрати одну або дві головні цілі, які можна досягти у відносно короткі терміни, краще протягом семестру.

Необхідно розглянути ще один важливий інструмент коучинга, що отримав назву «Колесо балансу П. Майєра (Paul J. Meyer)». Цю техніку можна застосовувати у мовній підготовці іноземних студентів, особливо на етапі визначення мети.

Наприклад, вивчаючи конкретну лексико-граматичну тему ми пропонуємо студентам складати «Колесо мовного балансу», у якому вони відмічають свій прогрес у балах від 1 до 10 відповідно до вказаних складових.

Зазначимо, що коучингова техніка «Колесо мовного балансу», на наш погляд, надає можливість найточніше виявляти лакуни у знаннях студентів та спрямовувати свої зусилля на їх усунення, що є дуже ефективним для процесу мовної підготовки.

**Висновки та пропозиції.** Лінгвокоучинг сьогодні є новою, але ефективною технологією навчання іноземної мови, що надає можливість поставити чітку мету та акцентувати увагу студента на власній відповідальності як за свій прогрес в оволодінні мовою, так і за кінцевий результат навчання. Викладач у цьому процесі виступає тренером, радником, натхненником і ментором на шляху вивчення іноземним студентом мови навчання.

Вважаємо, що описаний нами досвід викладання української мови як іноземної з викорис-



Рис. 1. Колесо мовного балансу

танням лінгвокоучингу можна розглядати як позитивний досвід щодо впровадження у навчальний процес коучингових технік. Технологія коучингу у процесі мовної підготовки іноземних студентів підвищує інтенсивність засвоєння матеріалу, поглиблює мотивацію пізнання іноземними студентами мови професійного спілкування, формуючи як професійні, так і комунікативні компетенції. Подальший розвиток та вдосконалення цих технік дасть змогу підвищити якість мовної та професійної підготовки іноземних студентів.

Розглянуті базові принципи та методичні прийоми, безумовно, не вичерпують увесь потенціал можливих шляхів використання коучингової моделі у навчанні іноземних студентів, але, на наш погляд, надають можливість більш ефективного її застосування у процесі професійно-орієнтованого навчання української мови як іноземної.

#### Список використаної літератури:

1. Гаркуша О., Щеглова А. Лінгвокоучинг як ефективний метод викладання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 50. С. 272-276.
2. Рахімова О. Принципи мовного коучингу у викладанні іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 45. Т. 2. С. 93-97.
3. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. № 3. С. 83-87.
4. Сурмяк Ю., Кудрик Л. Педагогічний коучинг у підготовці студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2016. № 1. С. 187-198.
5. Твердохліб І. А. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 236-240.
6. Gallwey W. Timothy. *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace*. Paperback, 2001. 220 p.
7. Downey Myles. *Effective Modern Coaching: The Principles and Art of Successful Business Coaching*. Paperback. 2015. 224 p.

#### **Morhunova N. The coaching model of teaching foreign students the language of professional communication as a factor in their personal and professional development**

*The article is devoted to considering the possibilities of using innovative educational technology of coaching in the language training of foreign students. This issue is relevant in the context of the modernization of national education, changes in views on the goals, content and style of interaction between teachers and students, the transformation of the teacher's role, which requires a review of his competencies. The positions of scientists regarding the definition of the concept of coaching, its purpose and principles are considered. The author analyzes the essence and main principles of coaching activity: the principle of awareness and responsibility, the principle of unity and interaction, the principle of partnership, the principle of flexibility. It also points to the importance of such principles as the objectivity of the coach, the motivation and purposefulness of the student, and the distribution of responsibility between the partners of the educational process. The author explores the possibilities of the pedagogical technology of coaching in teaching foreign students the language of vocational training, finds out the system of requirements for its implementation, determines practical ways of its successful use in the process of professionally oriented teaching of the Ukrainian language as a foreign language. The author draws attention to the fact that the coaching model of education also assumes the personal growth of the teacher.*

*The author notes that the main task of a teacher-coach in the process of language training of a foreign student is to support personal development, to strive for self-improvement in learning the Ukrainian language as a language of education and professional communication, to reveal his abilities, to create an atmosphere of trust and understanding favorable for learning, to encourage learning languages not only during classroom classes, but also independently. The author cites as examples a number of methods and tasks that have proven their effectiveness in the process of practical work with foreign students: coaching model of personal growth GROW, heuristic questions, definition of the goal according to the SMART formula, "Wheel of language balance", etc.*

*The author concludes that coaching in the field of education is an innovative technology capable of directing the student's internal resources to achieve the desired result and can be considered as a tool for increasing the effectiveness of education. Coaching technology in the process of language training of foreign students increases the intensity of learning the material, deepens the motivation of foreign students to learn the language of professional communication, forming both professional and communicative competences.*

**Key words:** *coaching, pedagogical technology professionally oriented training, language training of foreign students, personal and professional development.*

UDC 378:371.1]:784  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.24>

**H. Yu. Nikolai**

Doctor of Pedagogical Sciences (DSc in Education),  
Professor, Professor of the Department of Music Art and Choreography  
State Institution "South Ukrainian National  
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

**Yan Peng**

Graduate student of the Department of Music Art and Choreography  
State Institution "South Ukrainian National  
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

## FUTURE VOCAL TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCES DEVELOPMENT THROUGH THE PRISM OF GENRE AND STYLE

*The article presents the genre-style content of the search for ways to develop future vocal teachers' intercultural competence. The purpose of the article is to highlight the theoretical and methodological foundations of solving the problem of this phenomenon development through the prism of genre and style categories. Clarification of their essential characteristics and original use of the methodological potential of modern humanitarian knowledge brings elements of scientific novelty into the content of the article.*

*The discursive consideration of the genre-style phenomenon is based on the interdisciplinary, historical-genetic, holistic, systems-synergetic, socio-cultural, linguistic, semiological, communicative, and personality approaches.*

*The results of definitive, historical-genetic and comparative analysis are presented, which allowed to single out the most common interpretations of musical style, such as: style of the era; national musical style; systemic interaction of artistic and constructive beginnings; system of means of expression that helps to embody a certain artistic-figurative content; system of musical thinking; personality embodied in musical sounds; perception style. The essential characteristics of the concept of "style" have been clarified by determining the most important systemic connections of the kinship of all elements of a musical whole (musical-historical era, composer's school, individual musical work, performance interpretation, artistic communication, etc.).*

*The dialectics of the categories of style and genre is highlighted as logical opposites, when the subjective (style) is aimed at self-awareness, and the objective (genre) strives for self-realization in society, which consists in realizing the vital purpose of music in all its social functions. The need to take into account the sociocultural aspect in the process of developing the future vocal teachers' intercultural competence is substantiated. The interrelationship of genre and style is shown, which gives rise to genre-style models in historical coordinates, which we suggest to be guided by in the process of developing future vocal teachers' intercultural competence. In the future vocal teachers' intercultural competence development, the specific weight of the song genre is determined, taking into account three main layers of musical art: folklore, academic and "light".*

**Key words:** *intercultural competence, future vocal teachers, song genre, national musical style, methodological approaches.*

**Problem statement.** In the new millennium, the problems of training a highly qualified specialist in the higher education institution come to the forefront of scientific research. Special importance acquires the study of the issues of professional competences development. Research in the field of art pedagogy is no exception. Among Chinese researchers who apply for PhD degrees in Ukrainian pedagogical universities, the issue of training vocal teachers is gaining popularity, therefore the study of the issues of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style categories is relevant.

Since, any research must be methodologically supported, we consider the discursive consideration of the phenomena of style and genre based on the leading methodological approaches of modern

humanitarian science to be the primary procedure on this path. The problems of genre and style became topical in musicology in the middle of the last century. Scientists begin to investigate the social, historical, artistic-figurative, musical-semantic, linguistic, semiological and other aspects of style and genre in their interconnection. Special attention is drawn to new interpretations of the category of style and scientific explorations of new genres.

**Analysis of current research and publications.** In the modern scientific space of Ukraine, problems of genre and style are studied in various contexts. Thus, the issue of genre-style modeling is investigated by S. Shyp [1; 2], and the problems of interstyle are studied by M. Yemelianenko [3]. The works written by Ukrainian art critics at the turn of the millennium regarding the creative aspects of musi-

cal style (V. Moskalenko [4]) and regarding the phenomenon of the Ukrainian national musical language (O. Kozarenko [5]) remain relevant. Attention is drawn to T. Riabukha's [6] explorations of the genre-style phenomenon of song and N. Chechel's [7] philosophical-anthropological discourse into the style sphere of Ukrainian spectacular culture. Among Chinese researchers, we highlight the dissertation work of Qi Mingwei [8], in which the genre and style priorities of the vocalists' professional training in China at the stage of globalization are determined.

**The purpose of the article** is to highlight the theoretical and methodological foundations of solving the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style categories.

**Methodology.** In scientific investigations, consideration of the genre-style phenomenon is carried out on the basis of interdisciplinary, historical-genetic, holistic, systems-synergetic, socio-cultural, linguistic, semiological, communicative, and personality approaches. Research methods include general scientific (generalization, systematization) and special scientific, in particular analytical (definitive, historical-genetic and comparative analysis), as well as scientific discourse.

**Main Material.** The solution to the problem of future vocal teachers' intercultural competence development is multifaceted. In the theoretical plane, the categories of genre and style have a serious heuristic potential. In the theoretical plane, the categories of genre and style have a serious heuristic potential. Therefore, we will consider them in the scientific discourse, having carried out, first of all, a definitive analysis.

The second half of the 20<sup>th</sup> century was marked by new interpretations of the style category appear. In some studies, it is defined as a system of musical thinking, concepts of images and means of their embodiment in socio-historical and worldview contexts (L. Mazel), and, therefore, thinking itself provides style categories of a procedural nature, forming and defining a style that functions as an active factor of musical and creative process. In the studies of other scientists, style: only reflects musical thinking and is devoid of dynamics (Yu. Tiulin); considered in relation to the musical form (N. Horiukhina); is defined as a system of stable features of musical phenomena and ways of their differentiation (S. Tyshko), constitutes the last reality of the "artistic face" (O. Losev), is studied from the standpoint of psychology as a style of perception (M. Mykhailov). When the artist is placed at the epicenter of the style consideration, the musical style is identified with the personality embodied in musical sounds (E. Nazaikinskyi), and musical thinking is defined as its auditory consciousness (T. Cherednychenko).

The lack of synthetic, consistent definitions of

musical style is also explained by the fact that it is both a category of noumenal (thinking) and phenomenal levels, as well as a category in which they try to combine the logic of the interaction of artistic and constructive beginnings, thematic and structural-formal musical layers. Let's emphasize that we, following the majority of scientists, consider the musical form to be the structural element of the musical style, which determines such structural elements as metro-rhythm, melody and harmony, texture, and in the procedural plan – the actual interaction of the parts of the musical form. The latter is interconnected not only with functional, but also with content aspects of style, current concepts and ideas of art. In addition, it is in the musical form that the internal self-regulation of a specific style is expressed.

The results of the problem-logical analysis have proved that one of the most widespread interpretations of style is based on the nature of connections between all elements of musical works. In this case, the style is interpreted in the form of the most subtle ties of *kinship* (S. Skrebkov) between all elements of the whole (musical work, composer's school, musical-historical stratum, artistic communication, etc.). So, in our opinion, the systematicity and "comprehensiveness" of manifestations of kinship is the essence of the concept of style. It is kinship that allows several methodological approaches, laws and principles to "work" at once, such as: historical-genetic, when the first cell is found – kinship; dialectical, when an epochal change in style occurs according to the dialectical law of the negation of the negation; holistic, when kinship makes individual parts a single whole; systems-structural, when the general type of connections becomes the kinship of all elements at all hierarchical levels; synergetic when there is an attractor – a type of kinship, the attractive power of which initiates formation of new systems and keeps them from disintegrating.

We'd like to add that from the standpoint of the synergetic approach, we can define style in art as a complex, dissipative, i.e. one that exchanges energy with the environment, system, as well as exhaustively explain the epochal changes in style that occurred when the penetration of individual foreign elements into the musical whole acquired a violent character, the system reached the point of bifurcation, where the old connections of its elements lost their strength and it (the system) scattered into separate pieces, which according to the principles of holism could only be "healed" by the appearance of a new attractor, a new type of kinship. Since each era has dominant styles, the configuration of their replacement in the context of a synergetic approach can be imagined as two independent waves. The wave of the old is receding, and the wave of the new is rising. In another projection, the general evolution of styles has a spiral character, so from time to time, on a new turn,

the attraction to the classical type begins to prevail, when all system-forming factors strive for a harmonious combination.

Systematization of the results of the analysis of a wide range of scientific sources allows to define one more aspect of the study of the problem of musical style – semiological. In its stream O. Kozarenko conducts his research on the phenomenon of the national musical language. In his monographic studies, the national musical language is defined as a specific artistic semiological system of non-conceptual nature; as a phenomenon of the musical-historical process; as a communicative tool of culture, which ensures its integral unity in the chronotope of the ethnos; as a sign system that arises at a certain stage of the semiotic process, when a national “language-style” is finally formed, which functions according to the laws of sign systems [5, p. 257].

It should be emphasized that the concept of style occupies one of the main positions in the categorical apparatus of not only musicology, but also of all humanitarian knowledge. In particular, in the post-neoclassical cognitive paradigm of culture, style becomes a meaning-making concept. In cognitive psychology, literary studies, and art studies, the concept of style allows us to identify specific concepts that reflect: the structure of knowledge about a typed object, the function of language and language expression, individual manner and genre preferences, etc.

If the concept of style is interpreted in an axiological way, in accordance with the adapted principles of form-making known since ancient times, it becomes the embodiment of the transcendental categories of Truth, Good and Perfection. The Titans of the Renaissance add the aspect of the author's style, interpreting it as a result of the individual creative activity of a “universal” personality, arguing that the artifacts reflect the characteristic properties of the creativity of their authors. B. Pascal considered style to be a mirror of the artist's spiritual essence. Glorious figures of the Age of Enlightenment – O. Baumgarten, G. Buffon, J.-J. Rousseau – make important corrections in the development of the theory of style. In this connection, we will recall G. Buffon's idioms “style is the man” or “style is the order and life”. The cult of individual feelings in the philosophical ideas and aesthetic views of Georg W. F. Hegel, Johann Wolfgang von Goethe and Friedrich Schiller enriches the theory of style with the doctrine of the universum, of finding the ideal relationship between content and form, the apotheosis of which becomes their complete fusion.

In the last century, the well-known Ukrainian scientist D. Chyzhevsky declared that each historical period, each epoch as a complete systemic phenomenon has its own face, its own individual character, its own style [9]. At the same time, T. Adorno, C. Lévi-Strauss and J. Ortega-y-Gasset explore the phenomenon of style in epistemological and/or anthro-

pological perspectives. Close to ours is the concept of J. Geisinga, who in his landmark work “Homo Ludens” manifests that the birth of style is a game of the Spirit in its search for new forms, since style “lives in the same way as a game: rhythm, harmony, alternation and repetition, emphasis and cadence” [10, p. 211].

Generalization of the results of scientific search has proved that in solving the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style, the interdisciplinary contexts of style should be taken into account. Modern philosophers define style as a materialized perception of the world [7, p. 7], which is the result of cognition of the macrocosm and microcosm phenomena. Culturologists consider style as a manifestation of the historical development of culture, and its dominant style is created by only two beginnings – classical and romantic in different proportions. The first of them personifies the desire for perfection in classical forms and clearly defined boundaries, while the second prefers perfection in the boundless freedom of infinity [11]. So, it is classical and romantic cultures that permanently exist in a dialectical unity, creating an infinity of various styles.

In modern studies, the problem of style is often solved in the categorical field of the communicative approach, which introduces the concept of interstyle dialogue. The latter is formed on the basis of “the style interaction of individual composer poetics and leads to the expansion of the intertextual field of music” [3, p. 14]. It is in this way that the work of great composers differs from others, whose author's style, acquiring features of interstyle, determines the musical style in historical coordinates.

The study of the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style should also take into account the socio-cultural aspect. That is why in our scientific discourse it is impossible to bypass the fundamental work of S. Skrebkov “Artistic principles of musical styles”, where the author, studying musical historical styles, uses the concept of the “style of the era”. The scientist defines style as the highest form of artistic unity, emphasizing that the artistic organization of music is determined by its social purpose, which has its own characteristics in each historical era [12, p. 16]. So, style is a sociocultural phenomenon, as well as a way of summarizing the results of an individual's creative activity according to a certain historical period of art development. Let us emphasize that social stratification of music is carried out according to genre and style characteristics, where the genre itself becomes the main factor.

Note that in Hegel's philosophy, the categories of style and genre can be considered logical opposites that have a horizon of transition from one to the other. From the standpoint of the dialectic of the subjective

(style) and the objective (genre), the first is aimed at self-awareness, and the second, as an objective phenomenon, seeks self-realization in society, i.e., realization of the vital purpose of music. That is why musical genres become classifiers of all kinds of musical works and forms of music making according to their social functions.

Highlighting the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style, it is impossible to bypass the position of S. Shyp, who considers musical genres through realization of their cultural functions and visual and content similarity. In this way, a genre style is born, in which the peculiarities of musical genres can be perceived through style features [1]. In his works, the scientist emphasizes that any features of the genre (stable, mobile, higher order, etc.) in a specific historical retrospective are organically connected with the integrity of the historical style. They live and change not by themselves, but in stylistic coordinates, which allows us to formulate the concept of "genre-style model". It is they who should be oriented at in the process of future vocal teachers' intercultural competence development.

Serhii Ship offers a stereometric genre model of musical culture, which allows multidimensionality of its presentation. Thus, on the basis of the characteristics of musical works belonging to certain taxa (religion, nationality, profession, etc.), it is possible to describe generic units of musical culture, in particular genres, the names of which reflect the corresponding dimensions of the cultural space: Protestant chorale (religious taxon), "Allemanda", "Polonaise", "Lezginka" (national taxon), Chumatsky or agricultural songs (professional taxon), etc. The vertical structure of the genre stratification of musical culture also reflects the social hierarchy that led to the division of musical culture into "high" (sacred, noble, aristocratic, etc.) and low (profane, plebeian), clearly declared in the Middle Ages by the antitheses of heavenly and earthly, spiritual and bodily [2].

Considering the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre, let's pay attention to the phenomenon of song/solo singing. It should be taken into account that the genre of the song is the primary meta-genre (remember D. Kabalevsky's "three whales" – song, dance, march), as well as the original form of intonation. Note that it is impossible to overestimate the role of this genre in any historical era, its ability to be modified in various aesthetic and communicative forms of both academic and mass cultural content. In our opinion, classification of subspecies of the song genre can be carried out based on three main layers of musical art: folklore, academic and "light". Note that today the future vocal teachers' intercultural competence includes their acquaintance with all three layers of the song genre.

**Conclusions.** The theoretical and methodological foundations of solving the problem of future vocal teachers' intercultural competence development through the prism of genre and style categories necessarily include a discursive consideration of the specified phenomena based on the leading methodological approaches of modern humanitarian science: interdisciplinary, historical-genetic, holistic, systems-synergetic, socio-cultural, linguistic, semiological, communicative, personality.

The most common interpretations of musical style are singled out, such as: style of the era; national musical style; systemic interaction of artistic and constructive beginnings; system of means of expression that helps to embody a certain artistic-figurative content; system of musical thinking; personality embodied in musical sounds; perception style. We consider the essential characteristic of the concept of "style" to be the systemic ties of kinship of all elements of a musical whole (musical-historical era, composer's school, individual piece of music, performance interpretation, artistic communication, etc.).

The interrelationship of genre and style is shown, which gives rise to genre-style models in historical coordinates, which we suggest to be guided by in the process of developing future vocal teachers' intercultural competence.

In the future vocal teachers' intercultural competence development, the specific weight of the song genre is determined, taking into account three main layers of musical art: folklore, academic and "light".

#### References:

1. Шип С. Жанр музичний. Українська музична енциклопедія. 2008. Т. 2. С. 67-72. Київ: НАНУ; ІМФЕ імені М. Т. Рильського.
2. Шип С. Снова о моделировании жанрового строя музыкальной культуры (стереометрические модели). Київське музикознавство. Культурологія та мистецтвознавство. 2015. Вип. 15. С. 3-14.
3. Ємельяненко М. С. Циклічна симфонія в композиторській творчості ХХ століття: від жанрової перехідності до інтерстильових властивостей: автореф. дис. ... кандидата мистецтвознавства: 17.00.03. Одеська національна музична академія ім. А.В. Нежданової, Одеса, 2012.
4. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичного стилю. Київське музикознавство. 1998. Вип. 1. С. 87-93.
5. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Наукове товариство ім. Шевченка у Львові. Львів, 2000. 286 с.
6. Рябуха Т. М. Пісня як жанрово-стильовий феномен. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. 2015. № 6. С. 157-161.
7. Чечель Н. П. Повертаючи стиль: філософсько-антропологічний дискурс української

- видовищної і драматичної культури від початків до XVIII ст. Київ: Видавець ПАРАПАН, 2004.
8. Ці Мінвей Жанрово-стильові пріоритети професійної підготовки вокалістів Китаю на етапі глобалізації: дис. ... канд. мист-ва. Харків, 2018.
9. Чижевський Д. Культурно-історичні епохи. Augsburg – Montreal, 1978.
10. Гейзінга Й. Homo Ludens. Київ: «Основи», 1994.
11. Бердяев Н. А. Философия неравенства: Письма к недругам. Берлин, 1923.
12. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. М.: Музыка, 1973.

**Николаї Г., Янь Пен. Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу крізь призму жанру та стилю**

*У статті представлено жанрово-стильовий контент пошуків шляхів формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Мета статті полягає у висвітленні теоретико-методологічних основ розв'язання проблеми формування означеного феномену через призму категорій жанру та стилю. Уточнення їх сутнісних характеристик та оригінальне використання методологічного потенціалу сучасного гуманітарного знання вносить у зміст статті елементи наукової новизни.*

*Дискурсивний розгляд жанрово-стильового феномену здійснюється з опорою на міжпредметний, історико-генетичний, холістичний, системно-синергетичний, соціокультурний, лінгвістичний, семіологічний, комунікативний, особистісний підходи. Презентовано результати дефініційовального, історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу, які дозволили виокремити найрозповсюдженіші трактовки музичного стилю, такі як: стиль епохи; національний музичний стиль, системна взаємодія художнього та конструктивного початків; система засобів виразності, що допомагає втіленню певного художньо-образного змісту; система музичного мислення; особистість, яка втілена у музичні звуки; стиль сприйняття. Уточнено сутнісну характеристику поняття «стиль» за рахунок визначення за найважливіші системних зв'язків спорідненості усіх елементів музичного цілого (музично-історичної епохи, композиторської школи, окремого музичного твору, виконавської інтерпретації, художньої комунікації тощо).*

*Висвітлено діалектику категорій стилю і жанру як логічних протилежностей, коли суб'єктивне (стиль) є спрямованим на самоусвідомлення, а об'єктивне (жанр) прагне самореалізації в соціумі, що полягає у здійсненні життєвого призначення музики у всіх її соціальних функціях. Обґрунтовано необхідність врахування соціокультурного аспекту у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Показано взаємозв'язок жанру і стилю, що породжує в історичних координатах жанрово-стильові моделі, на які пропонуємо орієнтуватись у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу. У формуванні міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу визначена питома вага пісенного жанру, зважаючи на три основні пласти музичного мистецтва: фольклорного, академічного і «легкого».*

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, майбутні викладачі вокалу, пісенний жанр, національний музичний стиль, методологічні підходи.

УДК 378.147:[37.011.3-051:911]:001.895  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.25>

**В. М. Носаченко**

кандидат педагогічних наук,  
докторант, доцент кафедри географії, екології і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку засобами інноваційних технологій. Доведено, що система вимог до якості підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку має включати високий рівень психолого-педагогічної підготовки, знань з географічних та суміжних природничих наук, умінь з методики навчання географії та базується на постійному самовдосконаленні, самоосвіті, самовихованні, самореалізації та готовності до безперервного професійного розвитку.*

*Схарактеризовано інноваційні педагогічні технології, які впроваджуються в сучасних закладах вищої освіти. Автором пропонується удосконалення підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку шляхом створення в університетах інноваційного освітнього середовища та застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання. Окреслено місце інноваційних прийомів і форм організації освітнього процесу: навчально-методичних тренінгів та майстер-класів, конференцій, роботу в проблемних групах та студентських наукових гуртках, творчих лабораторій тощо. Визначено місце у підготовці майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку лекцій та семінарських занять з елементами інноваційного проблемного навчання (групові дискусії, пліткарські групи, обмін думками, евристичні бесіди та ін.). Подано приклади упровадження окремих інтерактивних технологій (кейс-технологій, мозкових штурмів, швидких тестів, критичних інцидентів та ін.) в процесі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку.*

*Визначено роль мультимедійних технологій у системі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. Запропоновано сучасні інтерактивні мультимедійні засоби навчання у системі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку (електронні карти та атласи, комплекси геінформаційних програмних продуктів, електронні підручники, посібники і навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів, мультимедійні навчальні презентації та тематичні освітні фільми та ін.).*

**Ключові слова:** професійна освіта, підготовка майбутніх учителів географії, безперервний професійний розвиток, інноваційні технології, мультимедійні технології.

**Постановка проблеми.** Виклики вищої освіти України, оновлення її змісту та методологічних підходів вимагають від педагогів безперервного професійного розвитку і вдосконалення, високого рівня професіоналізму, володіння сучасними методичними та технологічними інструментаріями. Сьогодні одним із найважливіших стратегічних завдань вищої освіти є забезпечення якості підготовки майбутніх учителів на рівні стандартів і рекомендацій європейського освітнього простору, що можливе лише за умови застосування інноваційних технологій навчання.

Нормативно-правові документи, що регулюють вищу освіту України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки, Концепція розвитку педагогічної освіти на 2019 – 2029 року тощо) приділяють значну увагу на розвиток наукової та інноваційної складової в освіті,

підвищенні якості освіти за допомогою інноваційних форм і методів навчання, безперервному професійному розвитку з використанням інноваційних технологій. Тому вкрай актуальним є роль учителя, який формує вказані якості в сучасному суспільстві, приділяється увага розширенню його функцій в освітньому процесі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема упровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів стала предметом наукового дослідження цілої низки вітчизняних вчених: В. Ачкасов, О. Войтович, Н. Волкова, Л. Іваненко, В. Клименко, О. Комар, Н. Онищенко, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Романюк, С. Романюк, С. Сисоєва, А. Шаховська та ін.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії засобами інноваційних технологій досліджувалися М. Адобовською, О. Браславською, Л. Вішнікіною, В. Гончаруком,



Т. Лаврук, О. Миргородською, Т. Назаренко, Л. Покась, І. Рожі, О. Топузовим, В. Самойленком, Ж. Федірко, О. Чубрей, В. Шкіренцем, О. Яроменко та ін.

Проте, місце і роль інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку потребує аналізу та теоретико-методичного обґрунтування.

**Мета статті.** Головною метою цієї наукової статті є розкрити особливості підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку засобами інноваційних технологій та схарактеризувати інноваційні педагогічні технології, які впроваджуються в сучасних закладах вищої освіти в умовах професійної підготовки майбутніх учителів географії.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Підготовка майбутніх учителів географії у закладах вищої освіти сьогодні розглядається як комплексний системний процес формування загальних і професійних компетентностей, спрямованих на їх подальшу педагогічну діяльність учителями географії в закладах загальної середньої освіти та позашкільних закладів. Система вимог до якості підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку включає високий рівень психолого-педагогічної підготовки, знань з географічних та суміжних природничих наук, умінь з методики навчання географії та базується на постійному самовдосконаленні, самоосвіті, самовихованні, самореалізації та готовності до безперервного професійного розвитку. Однією з ключових вимог до безперервного професійного розвитку майбутніх учителів географії є формування компетентностей з використання наявних та здатності до освоєння нових технологій професійного навчання [10].

Формування творчої особистості майбутніх учителів географії, здатної до безперервного професійного розвитку вимагає від науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти використання нестандартних методів, форм і засобів педагогічної взаємодії. Сьогодні такими є інноваційні педагогічні технології, що визнані як одні з провідних тенденцій сучасного розвитку вищої освіти.

Власне технологію навчання науковці трактують як проект певної педагогічної системи, що реалізується під час практичної підготовки [4; 12]. Упровадження інноваційних технологій у систему вищої освіти є швидким, перспективним і невідворотним процесом. Порівняно з традиційними формами, методами і технологіями навчання, в інноваційному навчанні змінюються роль і взаємодія педагога та здобувача освіти: професійна діяльність педагога поступається місцем активності здобувача освіти, а основним завданням стає створення умов для їх ініціативи [4; 5].

Одним з ключових напрямків інноваційного розвитку освітньої системи є сучасні інноваційні технології. У зв'язку з невідворотними процесами діджиталізації в системі вищої освіти, поширенням комп'ютерної техніки та упровадженням інформаційно-комунікаційних засобів навчання, терміни «технологія навчання» та «педагогічна технологія» все частіше трактуються як система засобів, методів організації та управління освітнім процесом [11; 15; 18].

До інноваційних технологій вчені відносять такі прийоми і форми організації освітнього процесу, як навчально-методичні тренінги та майстер-класи, конференції, семінари, вебінари та круглі столи, центри педагогічної досконалості, робота в проблемних групах та студентських наукових гуртках, творчі лабораторії та майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, олімпіади з педагогіки та методики навчання географії, конкурси педагогічної майстерності та ін. [6; 11; 13].

Особливе місце у підготовці майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку посідають лекції та семінарські заняття з елементами інноваційного проблемного навчання: групові дискусії, пліткарські групи, обмін думками, евристичні бесіди, сесії запитань-відповідей, фокус-брейки та ін. Вони спрямовані на формування у майбутніх учителів географії креативні професійні вміння та є елементом до безперервного професійного розвитку: здатності до пошуку, виокремлення та обговорення запитань чи проблем; готовність до перевірки чи спростування певних гіпотез; здатність застосувати оригінальне мислення у інноваційно-дослідницькій діяльності; безперервність у навчанні та готовність підвищувати рівень своїх знань [7; 11]. Проблемне навчання викликає внутрішню зацікавленість майбутніх учителів географії, що стає ефективним чинником активізації освітнього процесу й формування їх готовності до навчання впродовж життя.

Як інновація у методичній підготовці майбутніх учителів географії розглядаються інтерактивні технології навчання географії. Це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Інноваційні технології у підготовці майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку передбачають водночас інтерактивність технічних комп'ютерних засобів навчання (проектори, інтерактивні дошки, персональні комп'ютери, програмне забезпечення, хмарні технології та ін.) і інтерактивність організації педагогічного процесу – поєднання інноваційних форм і методів організації освітнього процесу (ділових, ігрових, науково-дослідницьких, творчих, духовних тощо) [Адобовська].

Інтерактивні технології навчання дозволяють організувати освітній процес де студент та викладач є рівноправними суб'єктами [5; 8]. Серед таких інтерактивних технологій найбільш поширеними сьогодні є: кейс-технології (кейс-стадіс), мозкові штурми, швидкі тести, критичні інциденти, демонстрації, головоломки, завершення діаграм та таблиць, рольові ігри, клінкери, експерименти, «Акваріум», Лінія Дженкінса, «Вихідний квиток» та «Квиток до класу», «Квітка лотоса» та інші [6; 9].

У системі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку важливе місце посідають кейс-технології, суть яких полягає у використанні на практичних заняттях конкретних випадків (історій, ситуацій, питань) для спільного аналізу, обговорення, дискусій [19; 20]. Це технології активного навчання здобувачів вищої освіти на основі реальних ситуацій з певними умовами, які спрямовані на розв'язання певної проблеми і спрямовані на формування здатності до навчання впродовж життя, зокрема визначати умови та ресурси безперервного професійного розвитку. Майбутнім учителям географії заздалегідь пропонується ознайомитися з кейсами, розібратися в суті питання, обдумати способи вирішення проблеми. На заняттях (практичних, семінарських) з освітніх компонентів «Картографія з основами топографії», «Геологія з основами палеонтології», «Загальне землезнавство», «Фізична географія материків та океанів», «Географія світового господарства», «Регіональна економічна і соціальна географія», «Географія України», «Географія Київської області», «Геокологія», «Суспільна географія», «Теорія розміщення продуктивних сил і регіональна економіка» та інших у групах майбутні учителі географії обговорюють між собою наведені проблемні ситуації з фізичної чи суспільної географії, екології тощо, пропонують різноманітні варіанти рішення та обрають найоптимальніший з них [4; 19]. Наступним етапом є застосуванням кейс-методів на заняттях психолого-педагогічних та методичних освітніх компонентів ОП «Середня освіта (Географія)» – «Методика навчання географії», «Методика виховання», «Інклюзивна освіта», «Педагогічна майстерність», «Методика навчання географії в профільній школі», «Позакласна і позашкільна робота з географії», «Методика організації краєзнавчо-туристичної роботи» тощо, де важливе не лише обговорення питань та способів їх вирішення, а й пошук механізмів запобігання проблем.

Інтерактивні мультимедійні засоби навчання у системі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку є її невід'ємною складовою [Яроменко]. До таких засобів можна віднести: електронні карти та атласи, комплекси геінформаційних програмних

продуктів (ОК «Картографія з основами топографії», «Географія світового господарства», «Регіональна економічна і соціальна географія», «Суспільна географія» та ін.), електронні підручники, посібники і навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів, мультимедійні навчальні презентації та тематичні освітні фільми (найбільш ефективні при вивченні ОК «Геологія», «Загальне землезнавство», «Фізична географія материків та океанів» та ін.), додатки географічного змісту (ОК «Картографія», «Топографія», «Екологія» тощо), інтерактивні віртуальні лабораторії та кабінети (ОК «Геологія», «Географія України», «Фундаментальні проблеми загального землезнавства» та ін.), цифрові онлайн екскурсії та віртуальні тури (ОК «Туризм», «Рекреаційна географія» та ін.) тощо. Підбір інтерактивних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів географії має бути спрямований на досягнення ключових програмних результатів навчання, що стосуються готовності майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. Окремі елементи упровадження інтерактивних засобів навчання доцільно використовувати і під час навчальних та виробничих (педагогічних) практик [1; 2; 16].

Особливе місце серед інноваційних технологій в закладах вищої освіти посідають хмарні технології. Практичне використання інноваційних хмарних технологій у системі підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку засвідчує значні дидактичні можливості, зокрема, для ефективного забезпечення та організації модуля самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності 014.07 Середня освіта (Географія), у процесі виконання майбутніми учителями географії індивідуальних творчих і навчально-пошукових завдань та проєктів з предметних географічних дисциплін, оформлення матеріалів виробничих (педагогічних) практик, написання науково-дослідницьких і кваліфікаційних робіт. Наприклад, під час вивчення освітніх компонентів «Картографія з основами топографії», «Ландшафтознавство» в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі поряд з загальноуніверситетськими системами для дистанційного навчання Moodle та Office 365, здобувачам вищої освіти пропонується робота з хмарними технологіями для збору геоданих ArcGIS Online, зокрема для виконання окремих лабораторних робіт, створення картографічних матеріалів, власних наукових проєктів тощо. Важливим в цей час є забезпечення постійної роботи хмарних систем та безперебійного доступу до них, а також взаємозв'язку і комунікації викладачів і здобувачів вищої освіти [16].

Водночас, вважаємо за необхідне визначити основні загальні та професійні компетентностей,

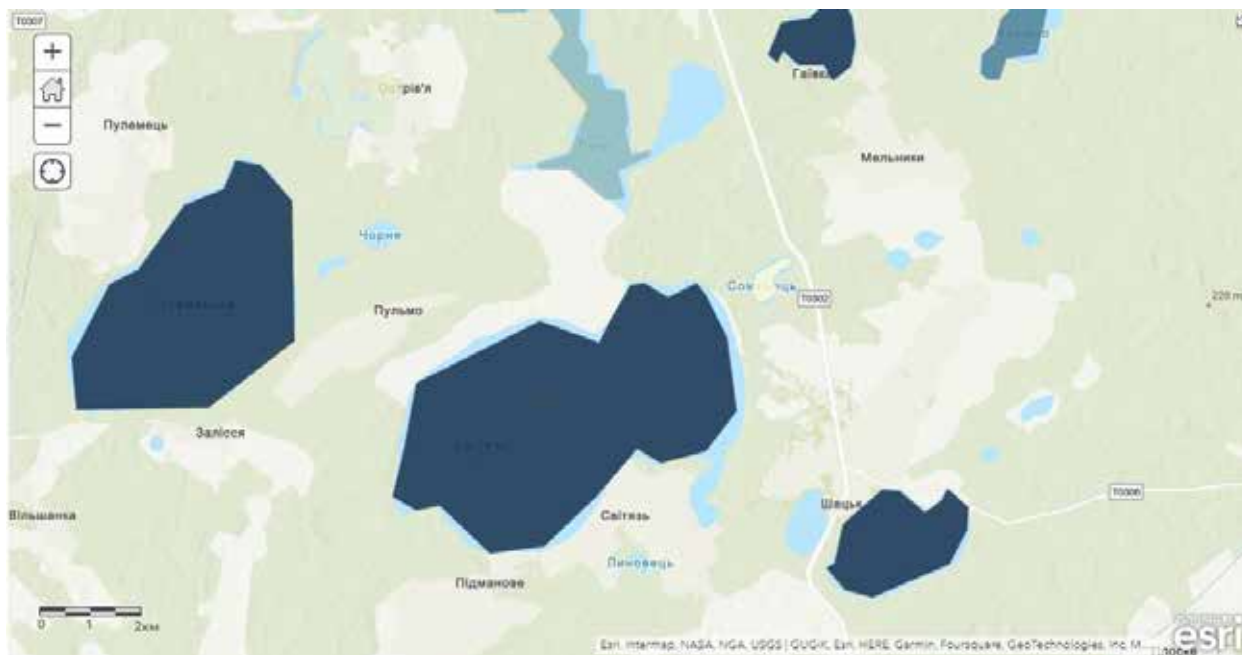


Рис. 1. Використання ArcGIS Online на лабораторних заняттях з ОК «Ландшафтознавства»

які набувають майбутні учителі географії у процесі професійної підготовки до безперервного професійного розвитку засобами інноваційних технологій: позитивна мотивація, усвідомлення і прагнення до власного професійного розвитку впродовж життя; активна професійна позиція та готовність до відмови від стереотипів; постійна потреба у впровадженні оригінальних сучасних форм, методів, засобів і прийомів навчання географії з урахуванням інклюзивного освітнього середовища; здатність і готовність до самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку в контексті оволодіння інноваційними технологіями навчання географії; готовність до пошуку та реалізації новітніх педагогічних проєктів з географічної освіти; формування культури академічної доброчесності в умовах неперервної освіти [14; 17].

**Висновки.** Отже, особливості підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку засобами інноваційних технологій реалізуються шляхом створення в університетах інноваційного освітнього середовища та застосування інноваційних форм, методів та засобів навчання. До умов інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх учителів географії відносяться як елементи традиційних форм навчання, так і застосування інноваційних методів, технологій, засобів навчання (впровадження кейс-технології, використання електронних карт та атласів, цифрових екскурсій та віртуальних турів, хмарних технологій, зокрема геоінформаційних та ін.).

Подальші дослідження системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного

професійного розвитку плануємо через визначення і обґрунтування педагогічних умов, зокрема забезпечення позитивної мотивації у майбутніх учителів географії, створення у закладах вищої освіти середовища безперервного професійного розвитку, інноваційне спрямування змісту освіти на підготовку майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку, реалізацію індивідуальних наукових досліджень та ін.

#### Список використаної літератури:

1. Адобовська М. В. Підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності із застосуванням інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2020. 286 с.
2. Вішнікіна Л., Самойленко В. Застосування сучасних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць*. Вип. 1(21), ч. 1, 2020. С. 39-47.
3. Войтович О. Впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес підготовки майбутніх вчителів географії. *Педагогічний часопис Волині*. № 1(16). 2020. С. 61-67. <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2020-01-61-67>.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 572 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Клименко В. Г., Ачкасова В. В., Іваненко Л. О.

- Активні методи навчання як складова інновації у викладанні географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2019. Вип. 29. С. 43-54. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbgo\\_2019\\_29\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbgo_2019_29_7).
7. Коберник О. Педагогічне проектування в інноваційному освітньому просторі України. *Професійна становлення особистості: проблеми і перспективи : Матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф.* Хмельницький, 2021. С. 25-27.
  8. Козак Л. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (5). С. 95-104.
  9. Лук'янчикова О. В. Організаційно-методичний супровід у формуванні інноваційної особистості педагога. *Професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн.* Харків, 2018. № 1-2(47-48). С. 134-139.
  10. Носаченко В. М. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. № 15. 2022. С. 188-206.
  11. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці : «Букрек». 2022. 140 с.
  12. Онищенко Н. П. Підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 72 – 80.
  13. Онищенко Н. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Переяслав, 2020. 46 с.
  14. Покась Л. А., Браславська О. В. Інноваційна педагогічна технологія як засіб формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 66-73.
  15. Романюк С. З., Романюк О. В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. № 7.1 (71.1). 2019. С. 64-69.
  16. Самойленко В. М., Топузов О. М., Вішнікіна Л. П., Надтока О. Ф., Діброва І. О. Дидактика географії : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 586 с.
  17. Собченко Т. М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 159-167.
  18. Федірко Ж. В. Підготовка вчителів географії до інноваційної діяльності у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2013. 22 с.
  19. Чубрей О. С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2020. 511 с.
  20. Яроменко О. В., Шкіринець В. М. Інновації у методичній підготовці майбутніх учителів-географів. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2019. Вип. 1 (21). С. 174-181.
  21. Bengel, P.T.; Peter, C. Modern Technology in Geography Education – Attitudes of Pre-Service Teachers of Geography on Modern Technology. *Educ. Sci.* 2021, 11, 708. <https://doi.org/10.3390/educsci11110708>.
  22. Honcharuk, V., Rozhi, I., Dutchak, O., Poplavskyi, M., Rybinska, Y., & Horbatiuk, N. (2021). Training of Future Geography Teachers to Local Lore and Tourist Work on the Basis of Competence Approach. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 429-447. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/460>.

#### **Nosachenko V. Preparation of future geography teachers for continuous professional development using innovative technologies**

*The article reveals the peculiarities of training future geography teachers for continuous professional development by means of innovative technologies. It has been proven that the system of requirements for the quality of training of future geography teachers for continuous professional development should include a high level of psychological and pedagogical training, knowledge of geographic and related natural sciences, skills in the methodology of teaching geography and is based on constant self-improvement, self-education, self-education, self-realization and readiness to continuous professional development.*

*Innovative pedagogical technologies implemented in modern institutions of higher education are characterized. The author suggests improving the training of future geography teachers for continuous professional development by creating an innovative educational environment in universities and using innovative forms, methods and means of teaching. The place of innovative methods and forms of organization of the educational process is outlined: educational and methodical trainings and master classes, conferences, work in problem groups and student scientific circles, creative laboratories, etc. The place in the preparation of future geography teachers for continuous professional development of lectures and seminars with elements of innovative problem-based learning (group discussions, gossip groups, exchange of ideas, heuristic conversations, etc.) has been determined. Examples of the implementation of individual interactive*

---

*technologies (case technologies, brainstorming, quick tests, critical incidents, etc.) in the process of preparing future geography teachers for continuous professional development are presented.*

*The role of multimedia technologies in the system of training future geography teachers for continuous professional development is determined. Modern interactive multimedia learning tools are offered in the system of training future geography teachers for continuous professional development (electronic maps and atlases, complexes of geo-informational software products, electronic textbooks, manuals and educational and methodological support of educational components, multimedia educational presentations and thematic educational films, etc.).*

**Key words:** *professional education, training of future geography teachers, continuous professional development, innovative technologies, multimedia technologies.*

УДК 372.881.111.1(043.5)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.26>

**T. Yu. Pohorielova**

PhD (Pedagogy),  
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation  
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

## GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL FOR ENHANCING THE INDIVIDUAL RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

*The article is devoted to the urgent problem of effective organization of the distance education process to overcome the negative impact of the military conflict at the level of students' education and their competitiveness in the modern labor market. In this context, the article presents an overview of the functionality of one of the most popular educational platforms, namely, Google Classroom. The use of the platform, which is free of charge, allows you to organize the effective interaction of all agents of the educational process, structure the educational material and ensure the effective and fair assessment of the learning achievements of students of higher education.*

*The scientific study highlights the functional characteristics of the Google Classroom platform, namely the possibility to create a training course, structure it by sections, determine their topics, design a calendar plan, specify the terms of studying the relevant material, as well as the deadlines of completing learning assignments. The work highlights the positive characteristics of the platform: being free of charge; the possibility of self-subscription; availability of a unified Google account, which simplifies access to all services; availability of convenient and simple functionality; accessibility from any digital device connected to the Internet, etc.*

*The article proves that both Google Class and Google Calendar can function as an instance of responsibility for students, as it allows students to plan and set deadlines for completing educational tasks; set reminders; create "thematic calendars"; make a list of tasks, etc. The function of joint use of the calendar provides opportunities for joint planning of the work of the educator and students.*

*The work substantiates that the functional potential of the Google Class platform provides vectors for enhancing students' individual responsibility of students by actualizing the processes of time management and action planning, the result of which will be the processes of self-reflection, self-correction, and further self-improvement.*

**Key words:** distance education, educational process in higher education institutions, Google Classroom, Google Calendar, the instance of responsibility, the individual responsibility of students.

**Problem statement.** The acute military conflict in Ukraine challenges many spheres of public life, including education. Distance education, having developed during the global pandemic of COVID-19, is currently almost the only means of carrying out the educational process. This situation brings forward the issue of its constant improvement in Ukraine to ensure overcoming the negative impact of the military conflict on the quality level of higher education and students' competitiveness in the global labor market [7, 8]. Facilitation of active interaction of students and educators within the learning process, provision of opportunities for efficient independent work with feedback, and objective assessment of acquired knowledge and professional skills require special public attention.

In this regard, the following issues are gaining particular relevance: choosing accessible and easy-to-use information and communication technologies for distance learning, ensuring the creation, rapid distribution, and storage of educational materials, active

communication between the students and the educator, and establishing permanent educational support and guidance.

Nowadays, one of the most popular platforms for distance education of students is Google Classroom (<https://classroom.google.com>). Its accessibility and free use allow students to organize the effective interaction of all agents of the educational process, structure the educational material, and ensure the comprehensive assessment of the learning achievements of students [2, 3, 6].

In the context of enhancing the individual responsibility of the educational process agents in the conditions of distance education, higher education institutions are changing approaches to the organization of the educational process and shifting the emphasis towards the student's personality and the level of their individual responsibility as vital factors for ensuring sustainability and effectiveness of today's higher education. These challenges actualize the issue of finding or creating such an educational envi-

ronment or resource that would give impetus to the development of individual responsibility of students. Scientific research and the latest pedagogical experience indicate that the instrumental functionality of Google Classroom has the potential to enhance the level of individual responsibility of higher education students.

**The purpose of the article.** The paper aims to substantiate the use of Google Classroom as a tool for enhancing the individual responsibility of students under the conditions of distance education.

**Analysis of recent research and publications.** Many researchers, in particular A. Mergler, L. Orban Lembyk, V. Ponomariov, studying the nature of individual responsibility of the individual, emphasize that any human relationship is subject-oriented.

In addition to the subject of responsibility, namely, the student, there must be another agent to whom or to which a person must be responsible to. Under the conditions of distance learning, this can be the so-called instance of responsibility. L. Orban Lembyk argues about the existence of specific instances of human responsibility, which a person reports to on his activities, actions, and behavior. The scholar characterizes the instance of responsibility as a body that evaluates and controls the activity of the subject of responsibility and, if necessary, applies the necessary sanctions. The functions of the instance of responsibility are supervision, control, correction, sanctioning of the behavior of the subject of responsibility, and further stimulation to bear responsibility [4].

We share the opinion of many researchers that the establishment of such instances of responsibility during student training in higher education will enhance their level of individual responsibility for their education. The application of modern ICT can ensure the implementation of the functions listed above, as ICT tools can serve as instances of responsibility [10, 12, 13].

Among the wide range of educational platforms available on the modern ICT market, many domestic researchers, in particular S. Antoshchuk [1], I. Voytovych [3], Yu. Bogachkov [2], P. Ukhan [2], V. Khrypun [6], O. Chehratova [8, 9], etc. emphasize the efficiency of Google Classroom tools, which possess the potential to serve as accountability bodies for higher education students. Scholars emphasize several positive qualities of this educational platform: its availability and being charge free; the possibility of self-registration; availability of a unified Google account, which simplifies access to all services; availability of convenient and handy functionality; accessibility from any digital device connected to the Internet, etc. [11, 13].

Foreign scholars, namely Maman, H. Baharun, M. Rohman & F. Baskoro argue that Google Classroom possesses huge educational potential which can be

utilized to facilitate and improve the process of delivering material to students. The researchers highlight the fact that the task assignment tools available in Google Classroom can enhance students' personal learning responsibility by generating automatic copies of tasks individually assigned by name for each subscriber of the course [11].

M. Tyshchenko conducted a comparative analysis of the organizational and functional features of Google Class and Kiddom, which are being used by teachers of different educational institutions in Ukraine according to statistical data. The researcher notes that it will be more appropriate to use Google Classroom since it has the essential functional kit necessary to conduct and maintain distance learning education. Although, according to M. Tyshchenko, the lack of experienced educators in using the complete functional range of Google Classroom may be a drawback. The scientists admit that this issue could be resolved by conducting educational seminars for the teaching staff or by encouraging teachers' self-education using web technologies [5].

In this context, a significant contribution to the implementation of Google Classroom in the sphere of distance education in Ukraine was performed by the scientists of the University of educational management of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. They developed a program to improve the digital qualification of scientific and pedagogical staff of higher education institutions. The educators designed a course focused on using Google Workspace for education services for conducting distance and blended learning [1].

To help Ukrainian educators acquire the necessary digital competencies and master new educational tools, the Ministry of Education and Culture of Ukraine together with Google is providing training by developing a series of seminars and sharing materials on the use of Google Workspace for educational purposes. For instance, their free online course Google Digital Tools for Education is available during the 2022-2023 academic year for educators of all levels.

**Presentation of the material.** The Google Class platform allows educators to structure the educating course by sections, define their topics, create a calendar plan, and specify the terms of studying the relevant material, along with the terms of submitting learning assignments. Within the course, educators can upload learning assignments for specific academic groups, send notifications and initiate discussions (Fig. 1). At the same time, the assignments submitted by the students are automatically organized into the structure of folders and files on Google Drive. Moreover, educators are enabled to monitor the task submission progress or check whether a particular assignment has been submitted.

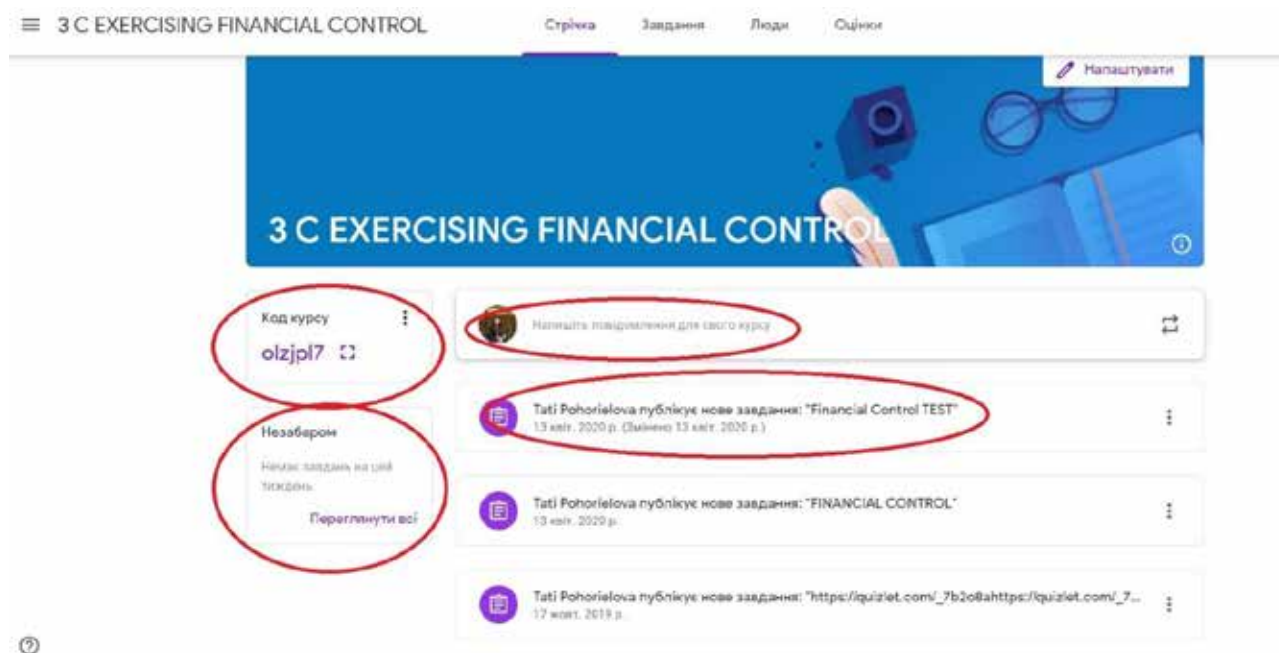


Figure 1. Creating assignments within an educational course in Google classroom.



Figure 2. Setting deadlines for the completion of assigned tasks.

An essential advantage of Google Classroom is the possibility to integrate Google Classroom and Google Drive. When creating a specific course, a folder with educational materials is automatically created for the educator on Google Drive, after which such a folder also appears automatically on students' Google Drive.

Another advantage is productive and fast communication between agents of the educational process, which is the key to constructive feedback. It is worth noting that messaging inside the course can be public and private. Furthermore, the information security of the platform is ensured by the possibility of creating a separate access code for each newly designed course. The code can be used by an academic group or a private individual for prompt and convenient course subscriptions.

Students, in turn, create their own accounts, through which they perform educational tasks, exchange educational materials, project an individual educational trajectory, monitor their own educational progress and the progress of the academic group, add comments and maintain communication with educators.

When clicking on a particular assignment, the student can see which task needs immediate submission. It is worth emphasizing that the information about the submitted assignments is constantly updated. Also, this service provides an opportunity to add comments on the checked assignments. Furthermore, Google Classroom provides educators with the possibility to set deadlines for the completion of assigned tasks (Fig. 2).

The above-mentioned functionality of Google



Classroom brings about a significant component of the external structure of an individual's responsibility – its time perspective. According to scientists, it has two aspects: retrospective (responsibility for past actions) and prospective (responsibility for future actions). The transition of an individual from retrospective to prospective responsibility is a progressive step in the development of responsibility level. At this point the formation of responsibility as a personal quality of an individual takes place.

The vector of development of students' time responsibility when using Google Classroom is the utilization of Google Calendar when assigning tasks via Google Classroom. This service is a crucial means of setting the terms of students' task fulfilment and a mechanism of improving a significant soft skill of the future professional – time management.

The use of Google Calendar allows you to plan and set deadlines for completing educational tasks; set reminders; create "thematic agendas"; make a list of tasks, etc. The function of joint use of Google Calendar provides opportunities for joint planning of the work of the educator and students (Fig. 3).

An additional advantage of setting up Google Calendar is the ability to control the course load. Teachers who have access to all Google Classroom calendars can monitor the volume of tasks for each day and monitor the implementation of various types

of control and prevent student overload.

When using Google Calendar as a time management tool, students can build their own time management trajectory: plan their workload for the week, set deadlines for tasks, and include personal plans and events in their work plan.

Also, among the functions of Google Calendar, there is the possibility of setting up an automatic e-mail delivery of the daily schedule with tasks and events for the day (Fig. 4). This will act as an additional instance of personal responsibility for the student and will additionally contribute to effective time management in the distance learning process.

**Conclusions and recommendations:** Having considered the use of Google Classroom to maintain a sustainable process of distance education we concluded that it is an optimal digital platform convenient for the use of both educators and students. Its functional potential provides vectors for increasing the student's individual responsibility by emphasizing the processes of time management and action planning, the result of which will be the processes of self-reflection, self-correction, and further self-improvement. The perspective of the research is the further consideration of the functionality of Google Classroom, as well as similar educational platforms that may have the potential to enhance the learning responsibility of students.

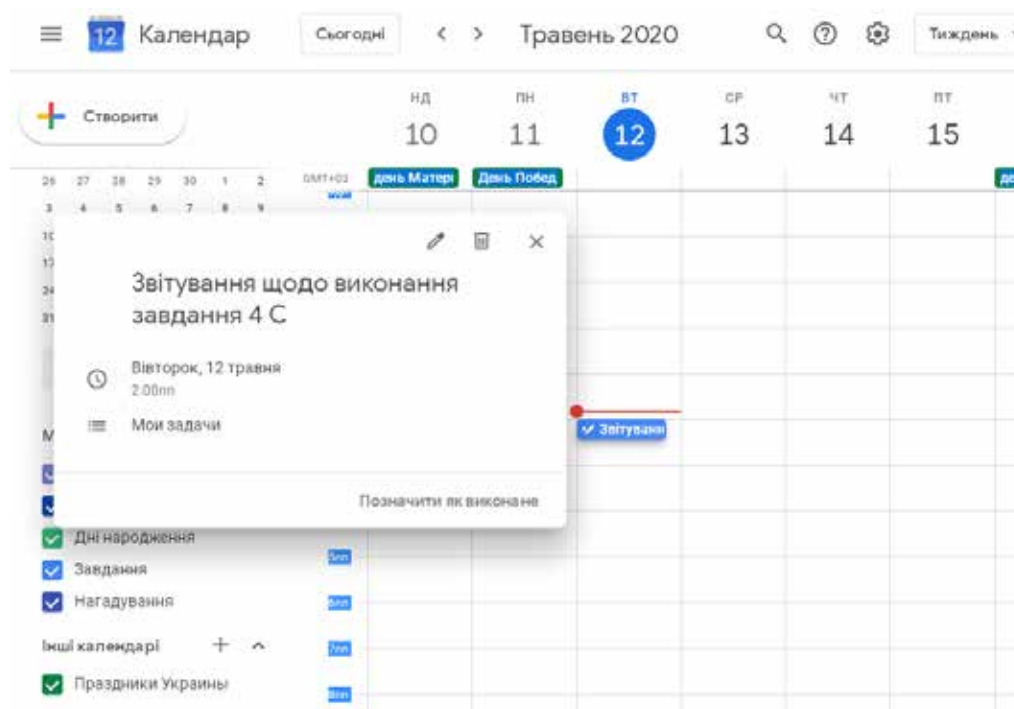


Figure 3. The use of Google Calendar for setting task deadlines.

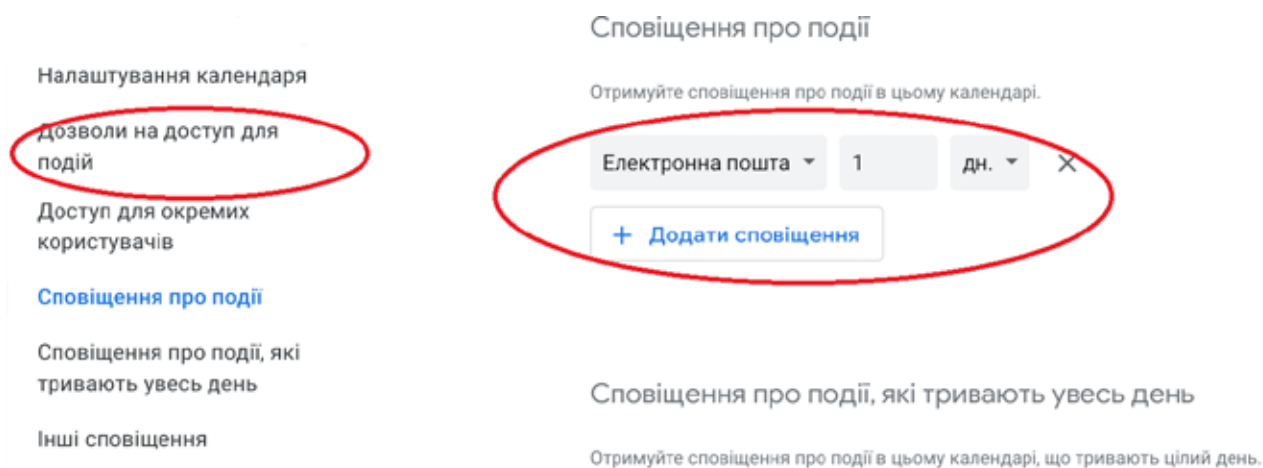


Figure 4. Setting up an automatic e-mail delivery of the daily schedule with tasks and events for the day.

### References:

1. Антошук, С. В. (orcid.org/0000-0002-2857-5274), Гущина, Н.І. (orcid.org/0000-0003-0864-4188) and Кондратова, Л.Г. (orcid.org/0000-0003-4725-8255) (2022) *Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти «Використання сервісів Google Workspace for Education для організації дистанційного та змішаного навчання»* [Навчальний матеріал] (Неопублікований). Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/730244/>
2. Богачков Ю. М. Комплексне застосування Google Classroom для створення варіативних дистанційних курсів [Електронний ресурс] / Ю. М. Богачков, А. В. Букач, П. С. Ухань // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 76, № 2. С. 290-303. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2020\\_76\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2020_76_2_24)
3. Войтович, І. С., & Трофименко, Ю. С. (2019). Особливості використання Google Classroom для організації дистанційного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, (20 (27)), 39–43. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2018.20\(27\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2018.20(27).06)
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування : підруч. для студ. вищ. навч. закл. : кн. 1. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
5. Тищенко, М. (2020). Переваги та недоліки використання платформ дистанційного навчання Google Classroom та Kiddom як інструментів імплементації змішаного навчання. *Лбзоо. Онлайн*. вилучено із <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/7347>
6. Хрипун В. О. Хмарні сервіси google як засіб управління освітньою діяльністю закладу дошкільної освіти : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2019. 349 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716975/1/%D0%94%D0%98%D0%A1.%20%D0%A5%D1%80%D0%B8%D0%BF%D1%83%D0%BD%20%D0%92.%D0%9E.%20-%20eLibrary.pdf>
7. Boiarska-Khomenko A. V. Remote education of adults as one of the ways to solve the negative consequences of military conflict / A. V. Boiarska-Khomenko // *Revistă Științifică Progresivă*. 2018. № 1. С. 5–8.
8. Borova, T., Chekhratova, O., Marchuk, A., Pohorielova, T., & Zakharova, A. (2021). Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 73-94. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/441>
9. Chekhratova, O., Kovalenko, O., Petrenko, V., Pohorielova, T., & Ved, T. (2022). Developing students' autonomy and responsibility via promoting digital and media literacy in an English-language classroom. *Amazonia Investiga*, 11(52), 15-23. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.52.04.2>
10. M. Rohman, F. Baskoro and L. Endah Cahya Ningrum, "The Effectiveness and Efficiency of Google Classroom as an Alternative Online Learning Media to Overcome Physical Distancing in Lectures Due to the Covid-19 pandemic: Student Perspectives," 2020 Third International Conference on Vocational Education and Electrical Engineering (ICVEE), Surabaya, Indonesia, 2020, pp. 1-6, doi: 10.1109/ICVEE50212.2020.9243258.
11. Maman, & Baharun, Hasan & Witarsa, Ramadhan & Ainin, Dewi & Hodaili, Zafrul & Mushorfan, &

- Wiranata, Majid. (2021). Google Classroom as a Distance Learning Tool during a Pandemic. *Journal of Physics: Conference Series*. 1899. 012176. 10.1088/1742-6596/1899/1/012176.
12. Ni, L. B. (2020). Blended Learning through Google Classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* Vol:14, No:4, 2020. <https://doi.org/10011150/pdf>
13. Sultanova, L.Y., Tsiuniak, O.P., Milto, L.O., Zheludenko, M.O., Lyktei, L.M., Petrenko, L.M. and Uchitel, A.D., 2021. The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. *CTE Workshop Proceedings* [Online], 8, pp.346–365. Available from: <https://doi.org/10.55056/cte.279>

**Погорєлова Т. Ю. Платформа Гугл Клас як інструмент підвищення індивідуальної відповідальності студентів в умовах дистанційної освіти**

*Стаття присвячена актуальній проблемі ефективної організації процесу дистанційної освіти для забезпечення подолання негативного впливу військового конфлікту на рівень освіти здобувачів та на їх конкурентоздатність на сучасному ринку праці. У цьому контексті у статті представлено огляд функціоналу однієї з найпопулярніших платформ Google Classroom, безкоштовне використання якої дозволяє організувати ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, структурувати навчальний матеріал і забезпечити ефективне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.*

*Наукове дослідження висвітлює функціональні характеристики платформи Гугл Клас, а саме можливість створити навчальний курс, структурувати його за розділами, визначати їх тематику, створити календарний план, зазначати терміни вивчення відповідного матеріалу, а також терміни виконання навчальних завдань. Робота висвітлює позитивні риси даної платформи а саме: безкоштовність; можливість самореєстрації; наявність універсального облікового запису Google, що спрощує доступ до всіх сервісів; наявність зручного та простого функціоналу; доступність з будь-якого цифрового пристрою, підключеного до мережі Інтернет тощо.*

*У статті доведено, що платформа Гугл Клас, сервіс Google Календар, може слугувати інстанцією відповідальності для студентів, оскільки її дозволяє планувати й установлювати терміни виконання навчальних завдань; налаштовувати нагадування; створювати «тематичні календарі»; складати список завдань тощо. Функція сумісного використання календаря надає можливості для спільного планування роботи педагога і здобувачів.*

*У роботі обґрунтовано, що функціональний потенціал платформи Гугл Клас надає вектори для підвищення індивідуальної відповідальності студентів шляхом актуалізації процесів тайм-менеджменту та активного планування, результатом чого стануть процеси саморефлексії, самокорекції та подальшого самовдосконалення.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, освітній процес у ЗВО, платформа Гугл Клас, сервіс Гугл Календар, інстанція відповідальності, індивідуальна відповідальність студентів.

**А. С. Садикіна**

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

**Дафна Максимов (Шарон)**

ORCID ID: 0000-0003-1134-8195

аспірант державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

## ПЕРСПЕКТИВНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПСИХОЛОГІЇ ЯК БАЗИС ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті показано, що сучасне суспільство потребує фахівця з психології здатного шляхом просвітницької діяльності на засадах партнерства допомогти громадянам, навчити як: знизити рівень стресу, подолати тривогу, упоратися з наслідками психологічної травми, пережити втрату близької людини або родича, а також пояснити як регулювати самостійно психологічний стан.*

*Ці та інші популярні запиту ринку психологічних послуг надають змогу найбільш повно реалізувати природу людині й детермінують необхідність перегляду окремих параметрів професійної освіти. У контексті викладеного вище особливої важливості набуває ефективна підготовка майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.*

*У статті з'ясовано, що питання формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності ще не стало предметом дисертаційного дослідження. Разом з тим, проаналізовані дисертаційні дослідження та наукові праці створюють належний теоретичний базис для формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.*

*Перспективними для створення належного теоретичного базису формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності є наступні ідеї: розробити спецкурс для забезпечення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності з врахуванням транс- й міждисциплінарних зв'язків загальногуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін; здійснити спеціалізовану практичну підготовку майбутнього психолога до просвітницької діяльності у рамках фахової практики; акцентувати увагу на формуванні тих особистісних якостей майбутнього бакалавра психології, які є значущими для ефективного здійснення просвітницької діяльності, а також на формування в них дивергентного мислення; використовувати Балінтовську групу забезпечення ефективної рефлексії процесу підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності; якнайглибше висвітлювати просвітницьку діяльність майбутнього бакалавра психології та виділити її основні напрями.*

**Ключові слова:** *готовність, майбутні бакалаври психології, перспективні ідеї, аналітичний огляд, просвітницька діяльність психологів.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Соціально-економічні реалії сучасного світу спонукають до перегляду вимог до професійної підготовки сучасного фахівця-психолога відповідно до соціального замовлення ринку праці.

Нині сучасне суспільство потребує фахівця з психології здатного шляхом просвітницької діяльності на засадах партнерства допомогти громадянам, навчити як: знизити рівень стресу, подолати тривогу, упоратися з наслідками психологічної травми, пережити втрату близької людини або родича, а також пояснити як регулювати самостійно психологічний стан.

У контексті викладеного вище особливої важливості набуває ефективна підготовка майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти формування готовності майбутніх психологів до певної діяльності у дисертаційних дослідженнях вивчали О. Затворнюк [3], І. Калиновська [5], Т. Ковалькова [6], О. Пономаренко [11], В. Ратєєва [12], Л. Степаненко [16] та інші дослідники.

Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів стали предметом наукових праць І. Андрійчук [1], Н. Гриньової [2], В. Синишиної [13; 14; 15], Д. Супрун [17], І. Хавіна, Н. Северина [19] та інших науковців.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців до просвітницької діяльності стали предметом досліджень Лі Аньань [9], А. Ільченко [4], О. Кузнецової [7; 8], О. Палаженко, Г. Фіськова [10], І. Феднової [18] та інших науковців.

Проте, більшість наукових розвідок розкривають лише окремі аспекти професійної підготовки майбутніх бакалаврів психології, тому питання підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності наразі залишається малодослідженим.

**Мета дослідження** – визначити сучасний стан дослідження проблеми підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності та створити належний теоретичний базис для формування готовності майбутніх бакалаврів психології до визначеного виду діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Насамперед проаналізуємо наукові роботи найбільш наближені до теми нашого дослідження. Предметом аналізу стануть особливості такої підготовки (концептуальні ідеї, психологічні, педагогічні та організаційні умови, інновації, технології тощо), які в перспективі можуть утворити належний базис для формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

Так, метою дослідження О. Затворнюк стало виявлення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення та їх експериментально-дослідна перевірка [3]. На думку дисертантки, оптимізація процесу формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення має реалізовуватися шляхом активізації певних педагогічних умов, котрі орієнтуватимуть фахову підготовку, сприятимуть виробленню умінь майбутніх психологів до навчальних предметів і процесу пізнавальної діяльності, самостійно оцінювати свою підготовленість до професійного самовдосконалення, саме: формування мотивації до професійного самовдосконалення на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; розширення змісту навчального курикулуму через інтеграцію акмеологічного та компетентісного підходів; включення майбутніх психологів в професійну діяльність через набуття досвіду професійного самовдосконалення у поза аудиторній роботі та під час навчально-виробничої практики [3, с. 140]. При цьому, ефективними у процесі професійної підготовки майбутніх психологів до професійного самовдосконалення виявилися такі методи, як: методи роботи в малих групах, моделювання ситуацій (кейс-методи), «мозковий штурм», методика створення програми життєтворчості, соціально-психологічні ігри, щоденники самовдосконалення і т.п. [3, с. 195-196].

Предметом дослідження І. Калиновської також стали педагогічні умови, але вже в контексті підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти. На думку авторки, формування досліджуваної готовності буде ефективним, якщо створити наступні три педагогічні

умови, а саме: 1) формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти шляхом застосування традиційних та інноваційних форм, методів та засобів професійної підготовки; 2) оновлення змісту підготовки майбутніх практичних психологів до вказаного виду роботи з метою набуття ними інклюзивної компетентності; 3) удосконалення практичного складника підготовки майбутніх практичних психологів до якісного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти [5, с. 26-27]. На думку авторки, *перспективними технологіями психологічної роботи* в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти є: технології діагностування особливих освітніх потреб дітей; технології створення інклюзивного освітнього середовища; технології надання психологічних та корекційно-розвиткових послуг; технології навчання учнів з особливими освітніми/типовими потребами засобами корекції психофізичного розвитку; технології консультування учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання; технології психологічного супроводу школярів з особливими/типовими освітніми потребами в умовах обов'язкової взаємодії з їхніми батьками; технології просвітницько-співробітницької діяльності щодо психологічного супроводу інклюзивного навчання [5, с. 97].

Предметом дослідження Т. Ковалькової стала технологія формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. Досліджувану готовність авторка тлумачить як інтегральне утворення особистості, що складається з чотирьох компонентів: особистісного компонента (пізнавальний інтерес до діяльності в галузі цивільної авіації, позитивне ставлення до професійної діяльності, розвиток емоційної сфери фахівця), когнітивного компонента (система знань психолога, які йому необхідні для роботи у будь-якій сфері та в авіаційній галузі), інтерактивного компонента (система умінь, що зумовлює досягнення адекватного вимогам фахової діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня професійного розвитку фахівця-психолога) та рефлексивного компонента (здатність до оцінки своєї підготовки до професійної діяльності). При цьому, на думку дисертантки, процес формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі буде ефективним, якщо: забезпечити спрямованість діяльності науково-педагогічних працівників на формування досліджуваної готовності; забезпечити прагнення викладацького складу до реалізації особистісно зорієнтованого змісту навчання студентів; сприяти формуванню у студентів належного рефлексивного ставлення до власної підготовки у процесі

фахової підготовки; використовувати неімітаційні та імітаційні методи, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів-психологів [6].

Метою докторського дисертаційного дослідження О. Пономаренко стала розробка та перевірка теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. На думку дисертантки специфіка професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти ґрунтується на двох її основних аспектах – *функціях* та *ролях*, які має реалізовувати й виконувати фахівець-психолог у зазначених умовах. Так, *основними функціями магістрів психології* в умовах неформальної освіти є: *освітня (просвітницька)*, яка передбачає підготовку, організацію та проведення просвітницької діяльності з проблем у сфері психології для різних верств населення; *коригувальна*, яка виявляється в наданні колективної й персональної психологічної допомоги дітям і дорослим, які опинилися в кризовій ситуації; *розвивальна*, яка спрямована на забезпечення створення оптимальних педагогічних та психологічних умов для особистісного розвитку клієнтів. Зазначені функції інтегровано в трьох *рольових позиціях* магістрів психології в умовах неформальної освіти: *психолога, педагога та підприємця* [11, с. 213-214].

Дисертантка В. Ратеєва, досліджуючи процес формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності, визначили три педагогічні умови, що забезпечують його ефективність, а саме: 1) інтеграція у зміст професійної освіти майбутніх психологів навчальної програми «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів»; 2) залучення майбутніх психологів до практико-орієнтованої діяльності із розв'язання життєвих соціальних проблем і реалізації різноманітних волонтерських проєктів; 3) забезпечення партнерської взаємодії студентів-майбутніх психологів і викладачів у процесі опанування професійно-орієнтованих дисциплін. Формами позааудиторної діяльності, що сприяють формуванню готовності майбутніх психологів визначено: колективні (арт-виставки, майстер-класи, фестивалі, вечори-зустрічі, молодіжні форуми, ток-шоу, флешмоби, акції, вистави); групові (факультативний курс, тренінгові заняття, рольові ігри, круглі столи, дискусії, творчі експедиції, дебати, брейн-ринг, мистецькі проєкти, групові творчі справи); індивідуальні (консультації, індивідуальні завдання, виконання музичних творів); методами – метод розвитку професійної свідомості (роз'яснення, бесіда, лекція, диспут); проєктивні методи (метод проєктів, проєктивне малювання, ігрове моделювання); метод стимулювання діяльності (заохочення, спонукання, схвалення, змагання) [12].

Метою докторського дисертаційного дослідження Л. Степаненко стало розробка та експериментальна перевірка моделі професійної підготовки майбутніх психологів до соціальної взаємодії з маргінальними соціальними групами. Дисертанткою виявлено, що в сучасних умовах для майбутнього психолога постає необхідність не тільки мати знання, а й вміння налагоджувати соціальну взаємодію та володіти сукупністю сталих глибоко усвідомлених та осмислених мотивів і прагнень творчої високоякісної професійної педагогічної діяльності. Саме тому, винятково важливою стає *актуалізація особистісних смислів і цінностей майбутніх психологів* щодо власної професійної діяльності із подальшим їх переосмисленням, а також налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами, в якій відбувається обмін особистісними смислами [16, с. 12-13]. У ході професійної підготовки важливим є поступове ускладнення навчального матеріалу і навчально-виховних завдань, яке забезпечує формування досліджуваної готовності за висхідною, коли кожне нове знання, уміння спирається на попереднє і зумовлюється ним [16, с. 17]. До *педагогічних технологій*, що визначили стратегію організації освітнього процесу підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами у закладах вищої освіти належать: особистісно-зорієнтована, проблемно-пошукова, інноваційна та інтерактивна. Дисертантка вважає, що доцільним також є розробка комплексу самостійних творчих завдань, які мають на меті актуалізацію, використання в нестандартних умовах знань, здобутих під час вивчення питань з теорії соціальної педагогіки; формування ціннісних орієнтацій та установок; встановлення професійної самооцінки та вироблення власного ідеалу, розширення власної «Я-концепції» [16, с. 19].

Далі проаналізуємо **теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів**, які стали предметом наукових праць українських дослідників.

Так, Д. Супрун досліджувала питання модернізації змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти [17]. На думку авторки, такий вид професійної підготовки необхідно модернізувати шляхом впровадження компетентнісного та креативно-інтелектуального підходів та транс- й міждисциплінарних зв'язків загальногуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін. Цікавою є думка Д. Супрун щодо необхідності розробки транс- та міждисциплінарних спецкурсів, які базуються на інтеграційних модульних технологіях та компетентнісному підході, зокрема спецкурс «Новітні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти» [17]. Нам імпонують зазначені ідеї Д. Супрун щодо

необхідності розробки такого роду спецкурсу для забезпечення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності з врахуванням транс- й міждисциплінарних зв'язків загальногуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін.

Науковець В. Синишина у ході вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх практичних психологів, акцентує увагу на *необхідності спеціалізованої практичної підготовки майбутнього психолога залежно від їх майбутньої сфери діяльності* – туристичної, освітньої, виробничої, банківської тощо [13]. Ця ідея заслуговує на увагу і буде нами врахована у ході розробки методичних засад підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

Дослідниця Н. Гриньова розглядаючи особливості фахової підготовки студентів-психологів до роботи з дітьми «груп ризику» в процесі навчання у ВНЗ, звертає увагу на *важливість фахової практики як компоненту спеціальної практичної підготовки*. На думку автора, саме у ході індивідуального супроводу дітей «груп ризику» в рамках фахової практики відбувається формування професійної та психічної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми зазначеної категорії, закріплення теоретичних знань, формування відповідних професійних вмінь, а також розвиток професійних якостей фахівця-психолога [2]. Цілком погоджуємося з думкою автора про важливість фахової практики для формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності, і врахуємо у нашому дослідженні.

Роль психологічної виробничої практики як складової формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів досліджувала В. Синишина [14]. Нам імponує думка авторки, що *виробнича практика студентів-психологів є елементом навчальної підготовки, що дає можливість швидкого реагування на соціальне замовлення у сфері психологічної допомоги*. Також важливим є твердження В. Синишиної, що у процесі проходження психологічної виробничої практики майбутніх психологів особливу увагу приділено діагностичному, профілактичному, просвітницькому та корекційно-розвивальному напрямам діяльності фахівця-психолога [14]. Оскільки саме просвітницький напрям діяльності майбутнього бакалавра психології є у фокусі нашого дисертаційного дослідження.

І. Андрійчук у ході емпіричного дослідження феномену «дивергентне мислення» у майбутніх психологів визначено, що *дивергентне мислення відіграє неабияку роль у професійному становленні психолога як фахівця*, адже воно пов'язане із креативністю та творчістю, і, що не менш важливо, забезпечує самовираження особистості у творчій діяльності. Крім цього, як зазначає авторка, саме дивергентне мислення є тією мис-

ленневою діяльністю, що забезпечує створення нових й оригінальних ідей в нестандартних ситуаціях [1]. Нам імponує ця ідея, адже креативність та творчість є серед ключових вимог, що висувуються до майбутніх бакалаврів психології. А також важливим є те, що високий рівень інтелектуальної активності можна досягнути тільки завдяки генерації і аналізу багатьох різних ідей щодо вирішення нестандартної проблеми, питання чи ситуації.

Дослідниці І. Хавіна та Н. Северина на основі проведеного опитування та аналізу психограми бакалавра з психології виділили *дві підсистеми особистісних якостей*, необхідних для подальшої успішної роботи фахівця-психолога: психічні функції (пам'ять, концентрація та вміння швидко переключати увагу) та професійно зумовлені особистісні якості (допитливість, самокритичність, життєрадісність та оптимізм) [19]. Повністю погоджуємося з авторами, що високий рівень сформованості особистісних якостей майбутнього бакалавра психології є тим базисом, що дозволить йому ефективно й якісно сформулювати необхідні професійні вміння і навички у галузі психодіагностики, консультування, психопрофілактики та психокорекції [19]. Більше того, на нашу думку, високий рівень сформованості особистісних якостей дозволить сформулювати і розвинути вміння та навички, необхідні для якісної реалізації просвітницької діяльності бакалавра психології. Проте слід визначити, які саме особистісні якості є значущими для такої діяльності.

Питання *формування рефлексивного потенціалу* майбутніх психологів у ході супервізорської взаємодії вивчала В. Синишина [15]. На думку авторки, *супервізорська взаємодія у форматі Балінтовської групи* сприяє формуванню ідентичності майбутнього психолога з образом фахівця, забезпечує позитивну зміну особистісної та професійної Я-концепції, а також створює конструктивну орієнтацію у способах подолання особистісних та професійних ускладнень фахівця-психолога. В. Синишиною доведено, що взаємодія в Балінтовській групі сприяє зниженню рівня тривоги в майбутніх психологів, актуалізації їх розуміння власної відповідальності за прийняття рішень і наслідування етичних принципів у межах професійної взаємодії, а також забезпечує формування вміння аналізувати власну професійну діяльність та можливість прогнозування професійного розвитку фахівця-психолога відповідно до індивідуально значущих пріоритетів [15].

Нам імponує ідея В. Синишиної щодо використання Балінтовської групи для забезпечення ефективної рефлексії майбутніх бакалаврів психології. Тому вважаємо що застосування такої форми взаємодії, дасть змогу майбутнім бакалаврам психології краще усвідомити особливості їх подальшої просвітницької діяльності. Адже осно-



вою Балінтовської-групи є групова психологічна робота, в ході якої фахівці-психологи представляють та обговорюють різноманітні проблемні ситуації зі своєї практики.

У контексті нашого дослідження доцільно проаналізувати й дисертаційні дослідження та наукові праці українських дослідників, присвячені різним аспектам **проблеми підготовки майбутніх фахівців до просвітницької діяльності**.

Так, предметом докторського дисертаційного дослідження О. Кузнецової стала теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами. Досліджуваний феномен дисертантка визначає як важливий компонент методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що передбачає творчий підхід до створення, поширення, а також споживання цінностей світової та національної музичної культури. О. Кузнецовою також детерміновано *функції музичного просвітництва в школі*: світоглядно-пізнавальну, аксіологічну, праксеологічну, креативну та естетичну. До педагогічних умов, що забезпечують ефективність методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами дисертанткою віднесено: створення культуроосвітнього середовища в музично-просвітницькій взаємодії з учнями; забезпечення тьюторського супроводу організації музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями; активізація комунікативно-рефлексивного функціонування роботи учнів у проведенні музично-просвітницьких заходів; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії у позанавчальній просвітницькій роботі; актуалізація творчої мотивації студентів до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; інтеграція різновидів діяльності студентів, спрямованих до досягнення мети; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; спонукання майбутніх учителів музики до творчого самовираження в музично-просвітницькій діяльності [7]. Нам імпонують ідеї дисертантки щодо важливості актуалізації творчої мотивації студентів до самостійного наукового пізнання, інтеграції різновидів діяльності студентів, а також спонукання майбутніх фахівців до творчого самовираження в музично-просвітницькій діяльності.

Метою дисертаційного дослідження І. Феднової стало обґрунтування теоретичних засад розвитку готовності вихователів до просвітницько-консультативної діяльності у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). На думку дисертантки на розвиток готовності вихователів до просвітницько-консультативної діяльності з батьками позитивно впливатимуть наступні *організаційно-методичні умови*, а саме: мотивація

вихователя ЗДО до активної просвітницько-консультативної діяльності; створення у системі ЗДО методичної бази просвітницьких заходів прикладного характеру; організація взаємодії вихователів та фахівців різних галузей зі здоров'язбереження та розвитку дитини; забезпечення реалізації диверсифікованих форм підвищення кваліфікації вихователів ЗДО [18]. Перспективними ідеями для нашого дослідження є необхідність мотивації майбутніх фахівців до активної просвітницько-консультативної діяльності, а також організація взаємодії вихователів та фахівців різних галузей, що певним чином відгукується з ідеєю використання Балентовських груп.

Дослідниця Аньань Лі вивчала *педагогічні умови* підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності [9]. На думку авторки, успішність процесу підготовки студентів до музичного просвітництва, можна забезпечити якщо створити наступні умови: встановлення в загально-фаховій підготовці студентів пріоритетної значущості їх готовності до виконання музично-просвітницьких функцій; здобуток єдності музично-просвітницької діяльності на уроках музики та у позакласній діяльності; підвищення рівня системності та інтегративності процесу формування музично-просвітницької компетентності студентів; застосування методики, спроможної забезпечити готовність студентів до постійного самовдосконалення в майбутній музично-просвітницької діяльності [9]. Погоджуючись з позицією автора, відмітимо перспективність останньої педагогічної умови (застосування методики, спроможної забезпечити готовність студентів до постійного самовдосконалення в майбутній музично-просвітницької діяльності), яку слід адаптувати до контексту нашого дослідження.

О. Палаженко та Г. Фіськова *досліджуючи зміст музично-просвітницької діяльності студентів-магістрантів* у мистецьких закладах вищої освіти тлумачать досліджуване поняття як «дидактично доцільні способи дій, котрі передбачають самостійне оволодіння музичним матеріалом на виконавському і вербальному рівнях з можливістю трансформації у музично-просвітницькій діяльності» [10]. Разом тим, автори виокремлюють низку *важливих функцій, притаманних сучасному магістранту-просвітнику у ході реалізації просвітницької діяльності*, а саме: пізнавально-евристична, творчо-відтворююча, організаторська, комунікативно-емоційна. При цьому, на їх думку, виконавсько-просвітницькі уміння набуваються тільки в результаті багаторазового повторення [10]. Цілком погоджуємось з думкою автора щодо ефективності розвитку умінь шляхом багаторазового повторення. Цікавою також є ідея авторів виділення функцій притаманних сучасному магістранту-просвітнику у ході реалізації просвітницької діяльності.



Дослідниця О. Кузнецова досліджувала специфіку просвітницької діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Авторкою виділено наступні *напрями музично-просвітницької роботи з учнями*, а саме: агітаційно-пропагандистська діяльність; проголошення художньо-естетичних цінностей; використання музично-просвітницьких знань у загальній практичній роботі; використання музично-просвітницьких ідей у творчій діяльності; організація змістовного відпочинку та дозвілля дітей і молоді [8]. Вважаємо перспективною для нашого дослідження ідею виділення напрямів просвітницької діяльності майбутнього бакалавра психології.

Науковець А. Ільченко досліджувала роль педагога у підготовці студентів-інтернів до санітарно-просвітницької діяльності з позиції компетентнісного підходу. На думку авторки, *основним завданням педагога є якнайглибше висвітлення санітарно-просвітницької діяльності*, адже така діяльність виконує вкрай важливу для медицини профілактичну роль [4]. Нам імпонує ця думка, адже просвітницька діяльність майбутнього бакалавра психології так само виконує профілактичну функцію.

**Висновки.** За результатами проведеного аналізу наукових праць О. Затворнюк [3], І. Калиновської [5], Т. Ковалькової [6], О. Пономаренко [11], В. Ратєєвої [12], Л. Степаненко [16] ми дійшли висновку, що питання формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності ще не стало предметом дисертаційного дослідження, що підтверджує актуальність нашого дисертаційного дослідження.

Разом з тим, проаналізовані дисертаційні дослідження створюють належний теоретичний базис для формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

Для створення належного теоретичного базису формування готовності майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності доцільно врахувати наступні ідеї:

– розробити спецкурс для забезпечення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності з врахуванням транс- й міждисциплінарних зв'язків загальногуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін (Д. Супрун [17]);

– здійснити спеціалізовану практичну підготовку майбутнього психолога до просвітницької діяльності у рамках фахової практики (Н. Гриньова [2], В. Синишина [14]);

– акцентувати увагу на формуванні тих особистісних якостей майбутнього бакалавра психології, які є значущими для ефективного здійснення просвітницької діяльності, а також на формування в них дивергентного мислення (І. Андрійчук [1], І. Хавіна та Н. Северина [19]);

– використовувати Балінтовську групу забезпечення ефективної рефлексії процесу підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності (В. Синишина [15]).

– якнайглибше висвітлювати просвітницьку діяльність майбутнього бакалавра психології та виділити її основні напрями (О. Кузнецова [7; 8], І. Феднова [18]).

Серед *перспективних напрямів* подальших наукових розвідок визначимо такий як вивчення перспективного зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх бакалаврів психології до просвітницької діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Андрійчук І. П. Емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення студентів майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 9-14.
2. Гриньова Н. В. Особливості фахової підготовки студентів-психологів до роботи з дітьми «груп ризику» в процесі навчання у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 2. С. 24-29.
3. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
4. Ільченко А. А. Роль педагога у підготовці студентів-інтернів до санітарно-просвітницької діяльності: компетентнісний підхід. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 29-38.
5. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2020. 287 с.
6. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2016. 20 с.
7. Кузнецова О. А. Взаємозв'язок логічного та емоційно-художнього в просвітницькій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 25. С. 9-15.
8. Кузнецова О. А. Теорія та практика методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи зі школярами: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Сумський пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. К., 2020. 491 с.

9. Лі Аньань. Педагогічні умови підготовки студентів до музично-просвітницької діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 42-46.
10. Палаженко О. П., Фіськов Г. М. Зміст музично-просвітницької діяльності студентів-магістрантів у мистецьких закладах вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2019. Вип. 27. С. 57-61.
11. Пономаренко О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2020. 561 с.
12. Ратеева В. О. Формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2016. 24 с.
13. Синишина В. М. Психологічна виробнича практика як складова формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. Том 2. С. 74-77.
14. Синишина В. Формування рефлексивного потенціалу майбутніх психологів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 229-235.
15. Синишина В. М. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 44. 241-243 с.
16. Степаненко Л. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 42 с.
17. Супрун Д. М. Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 492 с.
18. Феднова І. М. Розвиток готовності вихователів до просвітницько-консультативної діяльності з батьками у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти: дис. ... д-ра філ. 01 Освіта/ Педагогіка, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2021. 323 с.
19. Хавіна І. В., Северина Н. Особистісні якості майбутнього бакалавра з психології у процесі професійної підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2019. № 4. С. 55-66.

**Sadykina A., Maksymov D. Prospective domestic experience of professional training of future psychology bachelors as a basis for forming their readiness for educational activities**

*The article shows that modern society needs a psychology specialist who is capable of helping citizens through educational activities based on partnership, teaching them how to reduce stress levels, overcome anxiety, cope with the consequences of psychological trauma, deal with the loss of a loved one or relative, as well as explaining how to regulate their psychological state independently.*

*These and other popular requests in the market of psychological services provide an opportunity to fully realize the nature of human beings and determine the necessity of reviewing certain parameters of professional education. In the context of the above, effective preparation of future psychology bachelor's degree holders for educational activities becomes particularly important.*

*The article found out that the problem of forming the readiness of future bachelors of psychology for educational activities has not yet become the subject of a dissertation study. The analyzed dissertation studies and scientific works create an appropriate theoretical basis for the formation of the readiness of future bachelors of psychology for educational activities.*

*The following ideas are promising for creating an appropriate theoretical basis for the formation of the readiness of future bachelors of psychology for educational activities: to develop a special course to ensure the effectiveness of training future bachelors of psychology for educational activities, to take into account trans- and interdisciplinary connections of general humanitarian and professionally oriented disciplines; carry out specialized practical training of the future psychologist for educational activities within the framework of professional practice; to focus attention on the formation of those personal qualities of the future bachelor of psychology, which are significant for the effective implementation of educational activities, as well as on the formation of divergent thinking in them; to use the Balint group to ensure effective reflection of the process of training future bachelors of psychology for educational activities; to cover and highlight the main directions of the educational activities of the future bachelor of psychology as deeply as possible.*

**Key words:** *readiness, future bachelors of psychology, promising ideas, analytical review, educational activities of psychologists.*

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.28>**М. І. Садовий**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри технологічної та професійної освіти  
Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка

**О. М. Трифонова**

доктор педагогічних наук, професор,  
доцент кафедри природничих наук і методик їхнього навчання  
Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ

*Процес діджиталізації суспільства нерозривно пов'язаний зі зростанням інформаційного потоку. Ці тенденційні виклики ставлять все нові і нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців здатних до аналітичної діяльності у своїй майбутній професійній діяльності. Адже сучасний конкурентоздатний фахівець на ринку праці має швидко сприймати, опрацювати, перетворити в безпосередню виробничу силу актуальну інформацію, що постійно трансформується на більш вищому інформаційному рівні. Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад навчання комп'ютерно-аналітичної діяльності студентів шляхом розвитку креативного мислення та творчості студентів в умовах цифровізованого суспільства. В статті розглядається проблема формування структури та змісту навчальної дисципліни «Комп'ютерно-аналітична діяльність» для спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) на основі узагальнення понять аналітика, аналітична діяльність, інформаційно аналітична діяльність. Розглянуто методичні засади забезпечення процесу розвитку в студентів креативного мислення, творчості, готовності до комп'ютерно-аналітичної діяльності в умовах цифровізованого суспільства.*

*Поняття комп'ютерно-аналітичної діяльності ми розглядаємо як автоматизацію аналітичної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Поняття «цифрова аналітична діяльність» означає упровадження цифровізації в комп'ютерну аналітичну діяльність з метою ущільнення інформації. Ми виділили компоненти такої діяльності: гносеологічна (пізнання); інформаційно-комунікаційна (робота з інформаційними потоками); технологічна (оптимізація аналітики); соціальна (систематизація інформації та знань); діагностично-прогностична (з'ясування причинно-наслідкових зв'язків); корекційна (внесення змін в аналітику). На основі визначених компонентів ми виокремили інструментарій проєктно-аналітичної діяльності як невід'ємної частини комп'ютерно-аналітичної діяльності (систематизація, вертифікація, моделювання, уніфікація, аналіз, синтез та ін.).*

*Засобами комп'ютерно-аналітичної діяльності досліджено формування синергетичного, нелінійного, технічного, креативного мислення та критеріїв здатності студентів до аналітичної діяльності.*

***Ключові слова:** комп'ютерно-аналітична діяльність, цифрові технології, освітній процес, цифрова аналітична діяльність, креативне мислення.*

**Постановка проблеми.** XXI ст. характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер життя людини: від побуту до виробництва, від повсякденних аспектів до створення високотехнологічного устаткування. Процес діджиталізації суспільства нерозривно пов'язаний зі зростанням інформаційного потоку. Ці тенденційні виклики ставлять все нові і нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців здатних до аналітичної діяльності. Адже сучасний конкурентоздатний фахівець на ринку праці має швидко сприймати, опрацювати, перетворити в безпосередню виробничу силу актуальну інформацію, що постійно трансформується на більш вищому інформаційному рівні.

Особливої актуальності ця проблема набуває в процесі підготовки майбутніх педагогів із галузі цифрових технологій, як основи діджиталізації суспільства, та природничих наук, технічних дисциплін, які є основою науково-технічного прогресу. За цих обставин актуальною є проблема формування методичних засад забезпечення процесу розвитку в студентів креативного мислення, творчості, готовності до комп'ютерно-аналітичної діяльності (КАД).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою формування змісту освітнього компоненту КАД у процесі підготовки майбутніх фахівців професійної освіти займалися В. М. Варенко,

Л. В. Горбатюк, І. В. Захарова, Д. В. Коваленко, Л. Є. Яценко та ін. Вони ґрунтовно розглянули поняття аналітика, інформаційно-аналітична діяльність. Поняття «аналітика» розглядається ними як уособлена система, що включає ряд принципів: організаційний, методологічний, процесуальний і дає змогу ухвалювати оптимальні рішення.

І. В. Захарова, Ю. П. Сурмін, Л. Я. Філіпова, Л. Є. Яценко дослідили теоретичні та методологічні основи сучасної інформаційно-аналітичної діяльності різних категорій українського суспільства.

Високо оцінюючи здобутки вказаних учених у ході дослідження визначеної проблеми ми виокремили поняття КАД та цифрово-інформаційної діяльності в ході підготовки фахівців професійної освіти. Визначені поняття не набули ґрунтового пояснення, а тому потребують окремого дослідження, що свідчить про актуальність проблеми. Таке наукове дослідження виконується в рамках науково-дослідної програми фонду іменної стипендії Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук за 2022 рік на тему «Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих наук» (держ. реєстр. № 0122U201930 з 2022 р.) [7].

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методичних засад навчання комп'ютерно-аналітичної діяльності студентів шляхом розвитку креативного мислення та творчості студентів в умовах цифровізованого суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнення досліджень науковців приводить до висновків, що термін «аналітика» та «аналітична діяльність» вживається в інформаційній сфері в різних означеннях як: складне поліструктурне утворення (Ю. П. Сурмін); принцип випередження явищ для прогнозування майбутнього стан об'єкта (І. В. Захарова, Л. Я. Філіпова); виявлення прихованих сенсів в різних процесах (Н. П. Дяченко); цілісна сукупність принципів методологічного, організаційного і технологічного забезпечення індивідуальної і колективної розумової діяльності (Л. Є. Яценко) та ін.

Таким чином, значна частина дослідників поняття «аналітична діяльність» пов'язують із отриманням знання для підтримки прийняття управлінських рішень, а поняття аналітика пов'язується з будь-якою роботою з обробкою інформації. Тому узагальнюючи їх дослідження ми ввели поняття комп'ютерно аналітичної та цифрової аналітичної діяльності.

Поняття КАД ми розглядаємо як автоматизацію аналітичної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Поняття «цифрова аналітична діяльність» означає упровадження

цифровізації в комп'ютерну аналітичну діяльність з метою ущільнення інформації. Ми виділили компоненти такої діяльності: носіологічна (пізнання); інформаційно-комунікаційна (робота з інформаційними потоками); технологічна (оптимізація аналітики); соціальна (систематизація інформації та знань); діагностично-прогностична (з'ясування причинно-наслідкових зв'язків); корекційна (внесення змін в аналітику). На основі визначених компонентів ми виокремили інструментарій проектно-аналітичної діяльності як невід'ємної частини КАД (систематизація, верифікація, моделювання, уніфікація, аналіз, синтез та ін.).

У закладі вищої освіти (ЗВО) вивчається навчальна дисципліна «Комп'ютерно-аналітична діяльність». Метою її вивчення є ознайомити здобувачів із теоретичними та методологічними структурними складовими дисципліни: основами поняття «аналітика», сучасною інформаційно-аналітичною діяльністю, поглибити знання у галузі фундаментальних і прикладних досліджень цифровізації, методичними підходами до аналітичного опрацювання інформації з метою інформаційного забезпечення управління освітнім процесом. До освітньої програми входять завдання дати майбутнім фахівцям систему знань про інформацію, інформаційне забезпечення та джерела інформації, інформаційні ресурси. Звертається увага на особливості інформаційних процесів, властивості та способи отримання необхідної інформації, типи та види інформаційних продуктів і послуг. До практичних завдань віднесено основи формування у здобувачів умінь за допомогою комп'ютера виявляти джерела необхідної інформації, здійснювати моніторингові дослідження з використанням усіх доступних джерел інформації, аналізувати достовірність отриманої інформації. Окремо означено специфіку основних принципів комплектування, зберігання і використання в аналітичній діяльності інформаційно-документальних ресурсів. Важливим є окреслення та розкриття кола нормативно-правових актів, які регулюють правовідносини в інформаційній галузі, оволодіння навичками підготовки та редагування аналітичних матеріалів, створення інформаційних масивів за певною тематикою. Студенти мають навчитися здійснювати експертне оцінювання і підготовку експертного висновку для прийняття рішення, аналізувати сучасні тенденції розвитку інформаційного забезпечення й аналітичного опрацювання інформації. Таким чином, курс КАД дає змогу узагальнити світову практику інформаційно-аналітичної діяльності, що дасть можливість визначити модель управлінської структури інформаційного суспільства XXI ст.

Засобами КАД ми дослідили формування у студентів спеціальності цифрові технології компетентностей із формування синергетичного [15],

нелінійного [13], технічного [9], креативного [8] мислення та критеріїв здатності студентів до аналітичної діяльності.

Використовуючи установлене означення поняття «компетентність» ми розглянули еволюцію становлення та формування багатокомпонентної структури цього поняття (рис. 1). Для цього скористувалися нормативними документами, зокрема Законом України «Про вищу освіту» [6]. Так, в статті 19 Закону говориться: «результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, способи мислення та інших якостей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти». Статтею 10 Закону визначено перелік компетентностей випускника [6].

При складанні структури поняття «компетентність» ми скористалися результатами дослідників П. С. Атаманчука, Н. М. Бібік, В. Г. Кременя, А. І. Кузміньського, М. Т. Мартинюка, О. Я. Савченко, М. І. Садового, В. Д. Шарко та ін. Аналіз їхніх досліджень показав, що визначення

терміну «компетентність» нерозривно пов'язано зі здатністю суб'єкта здійснювати певну діяльність, яка базується на динамічній комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (рис. 1).

Таким чином, на рис. 1 компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Аналіз запропонованої структури (рис. 1) свідчить, що невід'ємним компонентом компетентності є здатність креативно мислити та його розвиток. Поняття креативного мислення входить і у створену нами [14] формулу досягнення успіху  $D$  у розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців цифрових технологій у навчанні фізики та технічних дисциплін  $D = G + M_0 + W + R$ , де  $G = m + T + V$  – стан готовності особистості до досягнення успіху ( $m$  – креа-



Рис. 1. Генезис формування уявлень про компетентність та її структурні компоненти

тивне мислення,  $T$  – тямучість,  $V$  – воля (відповідальність);  $M_0$  – мотивація (прагнення до дій);  $W = v_0 t$  – цінність (суб'єктивна) досягнення успіху, де  $v_0$  – сила прагнення,  $t$  – тривалість старань;

$R = \frac{(J - K)t^2}{2}$  – рівень розвитку ( $J$  – якісні зміни,

$K$  – кількісні зміни).

Стандартом вищої освіти України зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) на другому (магістерському) рівні вищої освіти [10] передбачено формування серед усього масиву загальних компетентностей наступні:

– здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;

– здатності до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

Крім цього визначено спеціальні фахові та предметні компетентності:

– здатність аналізувати, прогнозувати, критично осмислювати проблеми у професійній освіті, приймати ефективні рішення щодо їх розв'язання.

Саме ці аспекти є визначальним фактором необхідності введення до навчального плану підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій навчальної дисципліни «Комп'ютерно-аналітична діяльність», змістові компоненти якої приведені на рис. 2. Основною метою курсу є формування готовності майбутніх фахівців цифрових техно-



Рис. 2. Змістові компоненти дисципліни «Комп'ютерно-аналітична діяльність»

логій до інформаційно-аналітичної діяльності з застосуванням цифрових технологій, тобто професійної діяльності фахівців. Основними показниками структури та характеристиками є об'єкт комп'ютеризації, формування управління освітньою діяльністю, організація виробничого та освітнього процесу, в тому числі автоматизації, створення математичних моделей процесів, критеріїв вибору оптимальних рішень та ін.

Навчальна дисципліна введена до освітньої програми та навчального плану спеціальності. Крім цього, розроблений курс ми вважаємо за доцільне запропонувати для вивчення студентам спеціальності 014 Середня освіта (Природничі науки). Адже більшість природничих процесів і явищ студенти вивчають на модельному рівні і, безумовно, потребують знань з математичного аналізу. Виходячи зі специфіки спеціальності, яка інтегрує у собі найбільш фундаментальні складові сучасного природознавства (фізика, хімія, біологія) запропонований курс допоможе розглянути явища в їхній інтегрованій єдності та сприятиме розвитку креативного мислення студентів.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, проведене дослідження стало черговим підтвердженням потреби розвитку креативного мислення студентів на рівні КАД, що відповідає вимогам сучасного суспільства. Розроблений курс забезпечує ефективні умови для формування гнучкого і багатогранного креативного мислення, різних способів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби саморозвитку і самоосвіти впродовж усього життя людини, що набуває особливого значення в умовах діджиталізації суспільства, коли кожен компетентний фахівець повинен мати уявлення про основні закони мислення і його форми, уміти логічно міркувати.

#### Список використаної літератури:

1. Варенко В.М. Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посібн. К.: Університет «Україна», 2014. 417 с.
2. Горбатюк Л.В., Коваленко Д.В. Методика навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерно-аналітичної діяльності в системах управління та навчання: навч. посібн. Бердянськ: БДПУ, 2011. 193 с.
3. Дяченко Н.П. Прогнозування як складова аналітичної діяльності органів державної влади. *Ефективність державного управління*. 2016. Вип. 4. С. 92–100.
4. Захарова В.І., Філіпова Л.Я. Основи інформаційно-аналітичної діяльності: навч. посібн. К.: Центр учбової літератури, 2013. 336 с.
5. Інформаційно-аналітична діяльність: основи теорії (для студентів денної та заочної форми навчання): конспект лекцій / Укл. доц. Яценко Л.Є. Одеса: ОНПУ, 2014. 79 с.
6. Про вищу освіту: Закон України від 01 липн. 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення 08.01.2023)
7. Про призначення у 2022 році іменних стипендій Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук: Постанова Верховної Ради України від 01 грудня 2022 р. № 2791-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2791-IX#Text> (дата звернення 13.01.2023)
8. Садовий М.І., Пташко О.О. Методика формування креативного мислення студентів фахової передвищої освіти у процесі навчання фізики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (ЦДПУ ім. В. Винниченка)*. Кропивницький, 2021. Вип. 201. С. 28–32.
9. Садовий М.І., Трифонова О.М., Недвига М.П. Розвиток технічного мислення здобувачів освіти у процесі професійного навчання. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: зб. матер. XIII Міжнар. наук.-практ. інтернет конф., 13–28 червня 2022 р. Кропивницький, 2022. С. 193–194.
10. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Другий (магістерський) рівень вищої освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015\\_profesiyna\\_osvita\\_mahistr.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf)
11. Структура ІКТ-компетентності вчителів: рекомендації ЮНЕСКО / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Париж: ЮНЕСКО, 2011. VIII. 109 с. URL: <http://iteach.com.ua/files/content/5EDCFd01.pdf> (дата звернення: 08.01.2023).
12. Сурмін Ю.П. Аналітична діяльність: посібник. К.: Центр інновацій та розвитку, 2002. 96 с.
13. Трифонова О.М. Виховання і розвиток нелінійного стилю мислення у процесі формування сучасної наукової картини світу. *Засоби і технології сучасного навчального середовища*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 травн. 2016 р. Кіровоград, 2016. С. 52–54.
14. Трифонова О.М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2020. 595 с.
15. Трифонова О.М., Садовий М.І. Синергетичний підхід до розвитку сучасного стилю мислення обдарованих дітей. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*. К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. Вип. 8. С. 212–222.

**Sadovyi M., Tryfonova O. Methodological principles of ensuring computer-analytical activity of students by means of development of creative thinking**

*The process of digitalization of society is inextricably linked with the growth of information flow. These trending challenges place more and more new requirements for the training of future specialists capable of analytical activities in their future professional activities. After all, a modern competitive specialist in the labor market must quickly perceive, process, and transform into direct production power actual information that is constantly transformed at a higher information level. The purpose of the article is to substantiate the methodological principles of teaching computer-analytical activities of students through the development of creative thinking and creativity of students in the conditions of a digitalized society. The article considers the problem of forming the structure and content of the educational discipline «Computer-analytical activity» for the specialty 015 Professional education (Digital technologies) based on the generalization of the concepts of analyst, analytical activity, and information-analytical activity. The methodical principles of ensuring the process of development of students' creative thinking, creativity, and readiness for computer-analytical activity in the conditions of a digitalized society are considered. We consider the concept of computer-analytical activity as the automation of analytical activity by means of information and communication technologies. The term «digital analytical activity» means the introduction of digitalization into computer analytical activity with the aim of condensing information. We singled out the components of such activity: epistemological (cognition); information and communication (work with information flows); technological (optimization of analytics); social (systematization of information and knowledge); diagnostic and prognostic (clarification of cause and effect relationships); corrective (making changes in analytics). Based on the identified components, we singled out the toolkit of project-analytical activity as an integral part of computer-analytical activity (systematization, verification, modeling, unification, analysis, synthesis, etc.). The formation of synergistic, non-linear, technical, creative thinking and the criteria of students' ability to perform analytical activities were investigated by means of computer-analytical activity.*

**Key words:** computer-analytical activity, digital technologies, educational process, digital analytical activity, creative thinking.



УДК 796.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.29>**Н. С. Сергата**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,  
доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії  
та фізичної культури і спорту  
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

**М. О. Сергатиї**

кандидат юридичних наук, доцент,  
старший викладач кафедри фізичної терапії, ерготерапії  
та фізичної культури і спорту  
Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

*У статті розглядаються сутність, система, завдання, напрями, зміст та форми організації науково-методичної роботи студентів у закладі вищої освіти за спеціальністю «Фізична культура і спорт».*

*Заклади вищої освіти являють собою ідеальне місце зустрічі викладачів, які прагнуть поділитися своїми знаннями й розвинути їх у дослідженнях, і студентів, які мають право, можливість і бажання розвивати свої знання. Уміння і навички наукової, методичної та дослідницької діяльності безцінні для майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту та складають одну із ключових складових його професійного успіху. Більшою мірою це стосується спортивно-педагогічної діяльності, яка за своєю сутністю, неповторністю ситуації, динамічністю й емоційністю студентського життя, розмаїттям характерів і запитів дітей різного віку потребує педагога-тренера, здатного вибудувати для кожного з них найбільш ефективну траєкторію навчання і особистісного розвитку, спроможного вести своїх учнів і разом з ними долати нескінченний шлях пізнання і дослідження світу. Саме тому науково-методична робота студентів у закладах вищої освіти є предметом зацікавленої уваги всього викладацького колективу, і питанням її організації, системного залучення кожного студента на всіх етапах його навчання до такої роботи в різних її формах – індивідуальній і колективній, аудиторній і позааудиторній, обов'язковій і добровільній, яким приділяється особливе значення.*

*У статті розглядаються та аналізуються усні та письмові роботи, які стосуються як методичної, так і наукової діяльності студентів: це різноманітні реферати, доповіді, контрольні, курсові, дипломні чи випускні кваліфікаційні роботи, а також робота студентів при підготовці до наукових конференцій, написанні ними тез та наукових статей.*

*На сьогодні у закладах вищої освіти спостерігається тенденція щодо зменшення інтересу студентів до такої роботи. Відсторонення студентів від науково-методичної роботи викладачі намагалися зупинити різними способами. На загострення цієї проблеми практика відреагувала так званими формами, які мають головною метою пробудження і підтримання інтересу студентів до навчальної праці, а також розподілом студентів за їх інтересами та можливостями. Реформа вищої освіти має на меті, окрім всього іншого, й розширення самостійної діяльності студентів, у зв'язку з чим ця стаття видається нам актуальною.*

**Ключові слова:** науково-методична робота, студенти, фізична культура і спорт, наукові дослідження, написання рефератів, курсова робота, наукова стаття, конференція.

**Постановка проблеми.** У житті сучасного суспільства відбулося посилення ролі науки, проникнення її у всі сфери суспільної практики. Науково-дослідницькою діяльністю люди починають займатися у закладах вищої освіти зі студентських років. Це, у свою чергу, підвищує вимоги до кваліфікації наукових кадрів. Саме тому науковим дослідженням приділяється дедалі більше уваги, і особливо це стосується студентів закладів вищої освіти [2; 4].

Наука окреслюється сферою людської діяльності, функція якої – вироблення та теоретична систематизація об'єктивних знань про реальність;

вона включає як діяльність зі здобуття нового знання, і її результат – суму знань, які є основою наукової картини світу. У ході історичного розвитку наука перетворилася на найважливіший фактор, який значно впливає на всі сфери життя суспільства. У сучасних умовах наука зумовлює прогресивні перетворення у суспільстві в усіх галузях, у тому числі в освіті, а також у фізичній культурі та спорті [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню питання щодо науково-методичної роботи студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» та підвищенню ефективності навчаль-

но-педагогічного процесу у вищих навчальних закладах присвячено останніми роками значну кількість досліджень. Найбільш перспективним напрямком вирішення цієї проблеми є пошук нових засобів і методів, пов'язаних з формуванням стійкої мотивації до наукової роботи студентів та покращення рівня їх методичної роботи. Аналіз літературних джерел дозволив встановити, що на сьогодні у закладах вищої освіти спостерігається тенденція щодо зниження інтересу студентів до такої роботи. Відсторонення студентів від науково-методичної роботи викладачі намагалися зупинити різними способами. На загострення проблеми практика відреагувала так званими нестандартними формами, які мають головною метою пробудження та підтримання інтересу студентів до навчальної праці, а також розподілом студентів за їх інтересами та можливостями [3; 8].

Вочевидь розробка, експериментальна апробація і практичне впровадження в навчально-педагогічний процес закладів вищої освіти різноманітних форм науково-методичної роботи, які найбільшою мірою впливають на практичну значимість зазначеної проблеми, і послуговували передумовами для проведення цього дослідження.

У студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» практично немає досвіду проведення наукових досліджень, особливо експериментального характеру. Реформа вищої освіти має на меті, окрім всього іншого, й розширення самостійної діяльності студентів, у зв'язку з чим ця стаття видається актуальною.

**Мета статті** – проаналізувати усні та письмові роботи, які стосуються як методичної, так і наукової діяльності студентів спеціальності «Фізична культура і спорт».

**Виклад основного матеріалу.** У період навчання студентам доводиться виконувати велику кількість усних та письмових робіт, які стосуються як методичної, так і наукової діяльності. Це різноманітні реферати, доповіді, контрольні, курсові, дипломні чи випускні кваліфікаційні роботи тощо. А також у процесі навчання студенти беруть участь у студентських конференціях, пишуть тези доповідей на них та наукові статті.

Зміст наукової та методичної діяльності для студентів досить різноманітний, що визначає види науково-методичних праць та форми їх подання. З одного боку, у цій діяльності можна виділити наукову та методичну роботу. Так, написання курсової, дипломної або магістерської роботи відноситься до наукової діяльності студентів, а написання рефератів, контрольних робіт або підготовка доповідей – до методичної. Однак іноді важко віднести той чи інший вид наукової роботи безпосередньо до наукової чи методичної діяльності. Тому доцільним є докладний опис різних видів наукових і методичних робіт [5].

**Реферат.** З цього виду роботи зазвичай починається знайомство студента як дослідника-початківця з науково-методичною роботою. У рефераті у скороченому вигляді викладається зміст наукової роботи, або матеріал за обраною тематикою будь-якого посібника. У рефераті зазвичай потрібно коротко розкрити суть розглядуваної теми. Виділяють два види рефератів – літературний (оглядовий) та методичний. Перший передбачає аналіз літературних даних з певної теми, спробу систематизувати матеріал і висловити своє ставлення щодо нього. Другий спрямований на характеристики мети та завдань дослідження, методів їх вирішення, спробу зробити висновок (висновки) за результатами аналізу. Матеріал рефератів можна використовувати у курсовій, дипломній або магістерській роботі.

Обсяг реферату залежить від змісту документа, але зазвичай повинен становити від 12 до 15 сторінок друкованого тексту українською мовою, через півтора інтервали, шрифтом 14-го кегля, Times New Roman з додержанням таких розмірів полів: верхнє і нижнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 10 мм.

Обов'язковим є оформлення титульної сторінки, на якій зазначається назва закладу вищої освіти, кафедри, теми реферату і назви дисципліни, з якої він виконаний, прізвище виконавця та викладача, рік та місто виконання.

Важливим елементом реферату є оформлення плану, який подається на другій сторінці, за титульним аркушем. У плані передбачається наявність вступу, розглянутих питань, висновків та списку використаної літератури.

Список використаної літератури подається на останньому аркуші, джерела розташовуються у алфавітному порядку або у порядку згадування по тексту, і оформлюються згідно Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

**Доповідь.** За своїм характером доповідь є записом усного повідомлення з будь-якої теми. І цим доповідь мало чим відрізняється від реферату. Велике поширення в останні роки набули тези доповідей на науково-практичну конференцію. Тези – це стислий виклад основних положень доповіді, фрагмента дипломної роботи. Обсяг тез – 1–2 сторінки, доповіді – 5–10 сторінок. Цей вид наукової роботи в останні роки став поширеним завдяки великій кількості науково-практичних конференцій і публікацій збірників тез доповідей з цих конференцій. Останнім часом матеріали приймаються у вигляді, підготовленому для комп'ютерної публікації: шрифт Times New Roman, стиль шрифту – нормальний, розмір шрифту (кегель) – 12 або 14. З урахуванням малого обсягу тез, у них мають бути викладені лише основні дані, що відображають саму суть проведе-

ного дослідження та переконливо аргументовані, при цьому вони не перевантажуються цифровим матеріалом або ілюстраціями.

Усна доповідь містить завдання, методи дослідження, обґрунтування нових фактів, висновки, практичні пропозиції та рекомендації. На доповідь відводиться від 5 до 15 хвилин, тому вона має бути гранично насичена корисною інформацією, без небажаних відступів. Прикладом можуть бути доповіді студентів під час захисту результатів практик, доповіді на засіданнях круглих столів, захист курсових робіт тощо. У доповіді можлива демонстрація ілюстративного матеріалу (презентація). Існують також доповіді щодо змісту дипломних робіт з метою апробації результатів своєї роботи. Реферати та доповіді у закладах вищої освіти виступають також як залікові роботи, від якості яких залежить отримання студентом заліку [6].

**Контрольна робота.** Контрольна робота має переважно заліковий характер, і є, свого роду, письмовим іспитом. Оцінка за контрольну роботу впливає на залік (іноді на іспит), на результат семестрової атестації. Контрольна робота складається з відповідей на низку питань, спрямована на вирішення певних завдань. Цей вид роботи вимагає прояву студентом самостійності, особливо якщо контрольна робота виконується безпосередньо на семінарському занятті. В останні роки контрольні роботи виконуються у вигляді тестування з заздалегідь підготовлених питань, коли студенту необхідно вибрати один або кілька варіантів відповідей із кількох поданих [2; 6].

**Курсова робота.** Це складніший у порівнянні з контрольною роботою вид діяльності студента, що вимагає прояву творчості. Тему студент обирає із кафедрального переліку або пропонує свою, відповідно обґрунтувавши це викладачеві. Курсова робота виконується під керівництвом викладача. Її обсяг 25-30 сторінок машинописного тексту. Обов'язковим є аналіз літературних джерел та вивчення досвіду роботи відповідно до теми, можливі результати педагогічного спостереження, експерименту, оброблені відповідними методами. Курсова робота може містити лише теоретичну частину, представлену у двох або трьох розділах. За наявності експерименту, співвідношення теоретичної та емпіричної (дослідницької, експериментальної) частини, відповідно представлених у першому та другому розділах, може бути довільним. В емпіричних роботах повинні бути присутніми три розділи: 1 – теоретична, з поясненням основних термінів та понять, що пояснюють методологічні основи дослідження, історію питання; 2 – з обґрунтуванням та описом методів та процедури дослідження (може бути окремим параграфом другого розділу); 3 – з описом, обговоренням та аналізом емпіричних даних. У такій роботі у «Вступі» необхідно обґрун-

тувати вибір та актуальність обраної тематики, коротко сформулювати проблему та програму емпіричного дослідження, мету, завдання та гіпотезу дослідження. Основні висновки з усього дослідження (теоретичної та емпіричної частин) даються наприкінці написання роботи у розділі «Висновки». Висновки мають бути структурованими та чіткими. Рекомендується їх нумерувати. Список використаної літератури має містити не менше 20 найменувань джерел.

Оформляється курсова робота за такою схемою: титульний лист, завдання на курсову роботу, зміст, вступ, основні розділи та підрозділи, висновки, перелік літератури. Щоб підготовка курсової роботи була більш плідною, доцільно ув'язати тему та зміст із майбутньою дипломною кваліфікаційною роботою (якщо вона передбачена навчальним планом) або магістерською роботою. В окремих випадках курсова робота проходить процедуру її захисту студентом. Процедура захисту відбувається у присутності членів кафедри, де виконувалася курсова робота. Автор робить доповідь, відповідає на запитання, і комісія (колектив кафедри) на своєму засіданні виставляє йому оцінку, в якій враховуються зміст роботи та якість захисту. Захист курсових робіт відбувається за наявності остаточно оформленого письмового тексту роботи у вигляді доповіді тривалістю 5–7 хвилин. Іноді оцінка за курсову роботу виставляється безпосередньо науковим керівником після її перевірки та співбесіди зі студентом [7].

**Дипломна чи випускна кваліфікаційна робота.** Цей вид наукової діяльності студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» проводиться, якщо це передбачено навчальним планом даної спеціальності. Але в деяких закладах вищої освіти цей вид діяльності замінюється комплексною атестацією. Дипломна робота за своїм характером глибше за курсову, але простіше магістерської роботи. В ній мають бути збалансовано представлені теоретичні обґрунтування та виконана дослідницька частина. Робота може мати оглядовий (теоретичний) характер. При цьому наукова робота має виявляти високий рівень професійної ерудиції випускника, його методичну підготовленість до самостійних наукових досліджень, володіння вміннями та навичками професійної діяльності. За дипломною роботою затверджується науковий керівник.

Обсяг дипломної роботи від 50 до 70 сторінок машинописного тексту, набраного через півтора інтервали. Робота має титульний лист, завдання до дипломної роботи, зміст, чіткий розподіл за розділами та підрозділами, висновки, практичні рекомендації, додатки, список використаних джерел. Як правило, цей вид наукової роботи включає таблиці, схеми, рисунки. Складається план роботи, який узгоджується з науковим керівником,

визначаються методи та організація дослідження; після закінчення терміну роботи фактичний матеріал представляється науковому керівнику. На консультаціях аналізується проведена робота, вносяться корективи. Після завершення роботи, текстовий матеріал подається для отримання висновку науковому керівнику, після чого у надрукованому вигляді дипломна робота подається на кафедру, та після рецензування проводиться процедура її захисту. Доповідь тривалістю 10-12 хвилин має містити основні тези, які бажано проілюструвати. Після доповіді члени комісії ставлять запитання, якість відповідей на які впливає на остаточну оцінку захисту дипломної роботи [1; 10].

**Наукова стаття.** Серед видів наукових праць стаття посідає важливе місце, у ній зазвичай викладають найзначніші результати наукового дослідження, а її підготовка і публікація є обов'язковою, якщо студент пише дипломну чи випускню кваліфікаційну роботу. Такі статті публікуються у наукових журналах, збірниках наукових праць. Обсяг статті – від 12 до 18 сторінок. Структура статті, як правило, така: 1. Номер індексу УДК (універсальної десятикової класифікації); 2. Прізвище, ім'я, по батькові автора, а також наукового керівника; 3. Назва статті (українською та англійською мовами); 4. Анотація (1800 друкованих знаків) та ключові слова (8-10 слів) – українською та англійською мовами; 5. Текст статті; 6. Список використаної літератури, оформленої згідно ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання»; 7. References. Така структура прийнята, наприклад, у журналі «Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова».

У журналі «Фізичне виховання і спорт» Запорізького національного університету структура статті така: постановка проблеми; мета статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку; література та References.

Трапляються й інші варіанти оформлення статті. Зазвичай організація, яка видає збірник наукових праць або науковий журнал, встановлює свої вимоги за обсягом, характером друкування (наприклад, комп'ютерний варіант), ілюстраціям тощо. Автор повинен підготувати статтю у суворій відповідності до встановлених вимог. У серії статей автор послідовно викладає отримані результати, їх теоретичне та практичне значення.

Науково-дослідницька діяльність вимагає від студентів спеціальності «Фізична культура і спорт» великої відповідальності, з одного боку, і великої працездатності, посидючості, скрупульозності – з іншого. А також потребує певних знань у галузі проведення наукових досліджень. Найчастіше

інформація, яка потребується студенту, знаходиться у різних джерелах і студентам потрібно опрацювати дуже багато навчальної та методичної літератури. І це залишається одним із провідних засобів інформаційного забезпечення навчального процесу, коли особливо важливого значення набуває самостійна робота студентів [10].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, щоб успішно управляти науково-методичною роботою студентів, динамікою її складових елементів, викладачеві необхідно чітко уявляти її головні завдання: який об'єкт дослідження обрати і які методи дослідження застосовувати. Тому стратегічним завданням у цьому напрямку є передбачення таких умов, засобів, форм і змісту діяльності, які є найбільш сприятливими та оптимальними для розвитку і удосконалення науково-методичної роботи студентів. Відповідно науково-методична діяльність повинна бути організована таким чином, щоб студенти після закінчення навчального закладу прагнули до постійного підвищення свого професійного рівня. Адже у сучасному світі людина має постійно навчатися, співвідносячи свої знання з новими вимогами часу, своїми нагальними потребами, а також потребами соціуму та ринку праці.

#### Список використаної літератури:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [методичний посібник]. Київ, 2003. 316 с.
2. Джекінс А. Розвиток навичок науково-методичної та дослідної роботи студентів. Оксфорд, 2007. С. 6-19.
3. Железняк Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2001. 264 с.
4. Загвязинский В. И. Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие. Минск, 2003. 208 с.
5. Коваленко О. Є. Проблеми методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2006. № 4. С. 173–176.
6. Кузь В.Г. Організація науково-педагогічного дослідження. Київ, 2006. 48с.
7. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в ХІХ ст.: Автореф. дис. доктора пед. наук. Київ, 2004. 42 с.
8. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. Київ, 2003. 134 с.
9. Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у вищому закладі освіти *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*. Київ, 2001. С. 440–457.
10. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. Київ, 2005. 208 с.

---

**Serhata N., Serhatyi M. Scientific and methodical work of bachelor students of Physical Culture and Sport**

*The article examines the essence, system, tasks, directions, content and forms of organization of scientific and methodical work of students in the institution of higher education with the specialty «Physical Culture and Sports».*

*Institutions of higher education are an ideal meeting place for teachers who want to share their knowledge and develop it in research, and students who have the right, the opportunity and the desire to develop their knowledge. The skills and abilities of scientific, methodical and research activity are invaluable for the future specialist in physical culture and sports and are one of the key components of his professional success. To a greater extent, this applies to sports-pedagogical activity, which, by its very nature, the uniqueness of the situation, the dynamism and emotionality of student life, the variety of characters and requests of children of different ages, needs a teacher-coach who is able to build for each of them the most effective trajectory of learning and personal development, capable to lead his students and together with them overcome the endless path of knowledge and exploration of the world. That is why the scientific and methodological work of students in institutions of higher education is the subject of the interested attention of the entire teaching staff, and the issue of its organization, the systematic involvement of each student at all stages of his education in such work in its various forms – individual and collective, classroom and outside the classroom, mandatory mandatory and voluntary, which are given special importance.*

*The article examines and analyzes oral and written works related to both methodical and scientific activities of students: these are various essays, reports, control, course, diploma or graduation qualification works, as well as the work of students in preparing for scientific conferences, writing theses and scientific articles.*

*Today, in institutions of higher education, there is a tendency to decrease the interest of students in such work. The teachers tried to stop students' suspension from scientific and methodical work in various ways. Practice responded to the aggravation of this problem with so-called forms, which have the main goal of awakening and maintaining students' interest in academic work, as well as dividing students according to their interests and capabilities. The reform of higher education aims, among other things, to expand the independent activity of students, in connection with which this article seems relevant to us.*

**Key words:** *scientific and methodical work, students, physical culture and sports, scientific research, writing essays, term paper, scientific article.*

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ

У статті висвітлено компетентнісний та культурологічний підходи як базис визначення сутності, структури компетентності міжкультурної взаємодії, а також функцій, котрі ця компетентність актуалізує у соціальній та професійній сферах майбутнього бакалавра філології.

Виходячи з основних положень культурологічного підходу маємо змогу представити компетентність міжкультурної взаємодії як здатність засвоювати знання про культурні надбання, мови, традиції, особливості спілкування, поведінки, діяльності народів світу, прагнення та вміння ці знання використовувати задля ефективного вирішення завдань, котрі виникають у професійній діяльності. З урахуванням вимог компетентнісного підходу були визначені такі компоненти зазначеної компетентності: ціннісний, теоретичний, процесуальний. Ціннісний компонент віддзеркалює інтерес майбутніх бакалаврів філології до культури, мов інших народів, змісту професійної підготовки. Теоретичний компонент відображає систему лінгвістичних, лінгвокраїнознавчих, методичних знань, процесуальний компонент – вміння взаємодіяти з представниками різних культур, формувати особистість учня на засадах багатокультурності, ознайомлювати молодь з культурним надбанням народів світу.

Дослідження основних наукових позицій у площині культурологічного підходу дозволило дійти висновку про важливість визначення основних функцій майбутніх бакалаврів філології у таких сферах, як-от соціальна та професійна. У соціальній сфері важливими є функції досліджувати культурну спадщину народів, аналізувати та порівнювати явища культури, вивчати відмінності, ознайомлювати українське суспільство з цією інформацією через підготовку доповідей, проведення заходів міжкультурного характеру (фестивалів культур, зустрічей з культурним діячем з інших країн). Важливою є й функція доносити до представників інших народів знання про багатство української культури. Функції, які були сформульовані в професійній сфері, передбачають активне використання культурологічної тематики в процесі викладання іноземної мови на уроках та протягом позакласних заходів. До того ж у діяльності бакалавра філології як перекладача пріоритетними є функції медіатора культур, збагачення професійних знань про особливості культурної спадщини свого народу та інших етносів.

**Ключові слова:** компетентність, міжкультурна, взаємодія, бакалавр, філологія, підхід.

**Постановка проблеми.** Сьогодні однією з найбільш актуальних проблем є підготовка особистості до ефективної життєдіяльності в багатокультурному соціальному середовищі, що зумовлює необхідність формування відповідної компетентності міжкультурної взаємодії.

У цьому аспекті важливим є розвиток здатності до міжкультурної взаємодії саме у майбутніх бакалаврів філології, оскільки вони у своїй професійній діяльності забезпечують результативну комунікацію та співпрацю представників різних етносів, сприяють полілогу культур.

Ця проблема пов'язана з такими важливими науково-практичними завданнями, як підвищення рівня підготовки бакалаврів філології до перекладацької та викладацької діяльності, розширення можливостей їхньої професійної самореалізації, забезпечення конкурентоспроможності. Окрім цього, формування компетентності міжкультурної взаємодії впливає на розвиток загальної куль-

тури майбутніх фахівців, їхньої ерудиції, соціо-лінгвістичних знань, умінь плідно співпрацювати з іншими в поліетнічній командній діяльності.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні питання заявленої проблеми висвітлювалися у ракурсі дослідження формування компетентності особистості (О. Овчарук); відображення системи компетентностей у стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; міжкультурної компетентності (Я. Гнатенко, М. Князян, Н. Никифоренко), міжкультурної комунікації (Д. Костенко), здатності майбутніх учителів іноземних мов організувати міжкультурну взаємодію школярів (Г. Алтухова).

Утім проблема визначення теоретичного базису, зокрема компетентнісного та культурологічного підходів до формування у бакалаврів філології міжкультурної взаємодії потребує більш детального вивчення.

**Мета статті** – висвітлити компетентнісний та культурологічний підходи як базис визначення сутності, структури компетентності міжкультурної взаємодії, а також функцій, котрі ця компетентність актуалізує у соціальній та професійній сферах майбутнього бакалавра філології.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Компетентнісний підхід є пріоритетним у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема бакалаврів філології. Сутність компетентності, за правомірним твердженням О. Овчарук, є доцільним розуміти як сукупність мотивів, знань, практичних умінь, досвіду, котрі актуалізуються в певній діяльності та сприяють її кваліфікованому виконанню [1, с. 8].

Проекція вимог до професійної підготовки бакалавра філології, котрі подані в стандарті вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, дозволяє стверджувати, що компетентність міжкультурної взаємодії відображає такі з них, як-от усвідомлення та реалізація цінностей демократичного суспільства заради його сталого розвитку; примноження культурного надбання народу; вияв критичного, системного, абстрактного мислення; готовності до самонавчання та саморозвитку; здатності до командної діяльності; вміння проведення дослідження, пошуку наукової інформації з метою вирішення практично-професійних завдань; демонстрації вміння застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології [2, с. 7-8].

Упровадження компетентнісного підходу щодо формування компетентності міжкультурної взаємодії крізь призму вимог, зазначених у [2], в ракурсі саме фахової підготовки бакалаврів філології вимагає забезпечення такого: усвідомлення значення соціолінгвальної ситуації в міжкультурній взаємодії; володіння знаннями про представників та художні явища культури народів світу; здатність коректно використовувати в процесі інтеркультурної комунікації терміни для результативного розв'язання професійних завдань; усвідомлення технологій створення текстів різних жанрів і стилів як для усної, так і письмової міжкультурної комунікативної взаємодії; готовність надавати консультації з дотриманням норм літературної української та іноземних мов; здатність організовувати ділову комунікацію в ході міжкультурної взаємодії.

Окреслені вище вимоги щодо змісту загальних та спеціальних компетентностей майбутнього бакалавра філології актуалізуються в структурі компетентності міжкультурної взаємодії та пов'язаних з нею компетентностей.

Так, Н. Никифоренко представлено аналітичній інструментарій, котрий відображає компоненти міжкультурної компетентності особистості. Серед усіх компетентностей, запропонованих

дослідницею, є доцільним систематизувати їх відповідно до тих, котрі віддзеркалюють знанієвий фонд майбутніх бакалаврів філології, та тих, що відображають функціонування особистості в мультикультурному соціальному просторі. Отож до першої групи відносимо такі структурні компоненти міжкультурної компетентності: лінгвістичний (знання іноземної мови), культурологічний (знання традицій, особливостей, історії, культурних надбань), інформаційний (системні знання у якійсь галузі, ерудованість, поінформованість); до другої групи має сенс включити компоненти, як-от когнітивний (вміння аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення, здатність інтерпретувати, аргументувати), комунікативний (здатність коректно висловлюватися відповідно до комунікативної ситуації з використанням вербальних, невербальних й паравербальних засобів спілкування, вияв пошани, такту, гнучкості, запобігання конфліктам), психологічний (прагнення й готовність взаємодіяти з представниками інших культур, долаючи при цьому стереотипи; демонстрація толерантності, емпатії, стійкості), ціннісний (вияв гуманістичних цінностей: добра, довіри, солідарності; бажання досягти взаєморозуміння, партнерства); діяльнісний (вміння адаптуватися, поводити себе у професійній, освітній, побутовій, соціальній сферах згідно з нормами іншої культури) [3, с. 22-23].

Натомість Д. Костенко розкриває структуру міжкультурної комунікації через здібності, якості, прагнення, котрі репрезентують складові компоненти відповідної міжкультурної компетентності, а саме системний вияв здібностей, наприклад, транскордонного співробітництва; знаходження в різних культурах спільних рис та явищ; вияву емпатії до представників інших культур; сприйняття та інтерпретації культурних цінностей народів світу; співвіднесення стереотипів етнокультурного характеру з власним досвідом; формування адекватних висновків та відмова від необґрунтованих суджень, вражень або забобонів; розширення досвіду міжкультурного спілкування та перегляду на цій основі своїх оцінок іншої культури; оволодіння знаннями про культури народів світу з метою поглиблення знань й про культуру свого народу; систематизації фактів культурного життя; аналізу та узагальнення особистого досвіду в міжкультурному діалозі [4, с. 83].

У ракурсі саме компетентнісного підходу науковці, зокрема Я. Гнатенко конкретизує сутність та структуру міжкультурної компетентності, котра передбачає готовність до комунікації в просторі діалогу культур, здібності взаємодіяти з іншими, актуалізуючи базові професійні, лінгвістичні, соціокультурні, психологічні знання, вміння вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, інформацію загальнокультурного та культурно-специфічного характеру, орієнтації (піз-

навальні, предметні, поведінкові, лінгвокраїнознавчі, лінгвістичні) [5, с. 66].

Отож на базі компетентнісного підходу маємо змогу представити компетентність міжкультурної взаємодії як здатність до асиміляції знань про спадщину культури, мову, особливості життєдіяльності, поведінки та спілкування різних народів світу, а також уміння ці знання застосовувати з метою вирішення завдань у професійній діяльності.

З огляду на наукові позиції, котрі представляють варіанти структури компетентності у контексті досліджуваного підходу, вважаємо доцільним визначити такі з них: ціннісний, теоретичний, процесуальний.

При цьому ціннісний компонент компетентності міжкультурної взаємодії відображає інтерес здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня як до мови та культури інших народів, так і до змісту професійної підготовки, наприклад, до теоретичної та прикладної лінгвістики, лінгвокраїнознавства, методики навчання іноземної мови. Теоретичний компонент, на нашу думку, містить вказані вище знання (лінгвістичні (теоретичні й прикладні), методичні). До того ж слід наголосити на важливості віднесення до цього компонента лінгвокраїнознавчих знань, насамперед знання про культуру народу, мова якого вивчається студентами-філологами. Не менш значущими є й знання про культурні традиції представників різних етносів у студентській групі. Підкреслимо, що процесуальний компонент віддзеркалює окреслені вище знання в дії, а отже вміння взаємодіяти, спілкуватися з представниками різних культур, виховувати учнів на засадах багатокультурності, ознайомлювати інших з кращими взірцями культурного надбання різних народів.

Переходячи до характеристики культурологічного підходу, варто зазначити, що, говорячи про освітній процес, поняття «культура» в широкому сенсі відображає духовну творчість, виховання, навчання, тобто духовне життя соціуму; до того ж культура передбачає й установи, котрі втілюють та реалізують це культурне життя. Звертаючись до аналізу культури предметно до кожної окремої людини, слід наголосити, що це поняття віддзеркалює як рівень її вихованості, так і володіння нею знаннями та вміннями в окремій сфері функціонування суспільства, що сприяє його культурно-цивілізаційному розвитку.

Досягти повноцінного включення особистості в діяльність соціуму є можливим саме за рахунок виховання в особистості мовного та культурного плюралізму. Ця вимога передбачає рівноправ'я культур, відсутність культурно-етнічної дискримінації, використання різноманітності (мов, традицій, культурних надбань) як важливий фактор розвитку суспільства.

Звернемо увагу й на те, що в наукових джерелах з проблем формування загальнокультурної компетентності як ключової, наголошується на необхідності володіння вітчизняним та світовим культурним надбанням, вияву плюралізму й толерантності. Науковці акцентують на важливості вмінь оцінювати досягнення національної, європейської та світової культури, виявляти толерантну поведінку, конструктивний підхід у діяльності, яка відбувається в умовах різного виду відмінностей (культурних, мовних, релігійних), володіти засобами міжкультурної взаємодії, рідною та іноземними мовами та навичками інтерактивно їх використовувати в діяльності [1, с. 87].

На нашу думку, в межах культурологічного підходу компетентність міжкультурної взаємодії актуалізує необхідність виконання майбутніми бакалаврами філології функцій, котрі стосуються соціальної та професійної сфер.

Так, у соціальному контексті майбутній бакалавр філології виконує функцію досліджувати культурну спадщину народу та/або декількох народів, мовою яких він оволодіває, вивчати культурні цінності, надбання, явища життя носіїв цієї мови, порівнювати їх з вітчизняними феноменами, аналізувати відмінності та доносити набуті знання до широкої спільноти через виступи на всеукраїнських та міжнародних конференціях, публікацію тез, статей. До того ж бакалаври філології спрямовані на те, щоб проводити різноманітні заходи для ознайомлення українського суспільства з надбаннями культури народів світу, наприклад, проводити фестивалі, ярмарки, тижні культур, зустрічі з відомими представниками світової літератури, живопису, кінематографу, театру, архітектури, скульптури тощо. Окрім цього майбутні фахівці виконують функцію представлення кращих здобутків української культури світовій спільноті, ознайомлення з досягненнями українського мистецтва, історії розвитку культури в Україні, її сучасних видатних представників.

Натомість у професійній сфері, наприклад, викладаючи іноземну мову, бакалавр філології має реалізувати функцію відкриття учням світу культури інших народів у історичному та сучасному аспектах шляхом закладення культурологічної тематики на кожен урок іноземної мови, організації позакласних заходів з проблем розвитку культури певної країни, проведення бесід з батьками учнів щодо полікультурного виховання дітей.

У професійній перекладацькій діяльності фахівці покликані втілювати функцію високоякісного перекладу інформації, задля чого від них вимагається володіти різносторонніми знаннями про культуру, котрі, дотримуючись наукової позиції М. Князян, класифікуємо за такими напрямками: морально-духовні (моральні, етичні норми соціальної взаємодії), релігійні (релігійні духовні цін-



ності та їх відображення в культурі спілкування, особливості релігійного виховання), мистецтвознавчі (творчі досягнення у різних видах мистецтва, а саме музичного, образотворчого, літературного, театрального, кінематографічного, архітектурного тощо, їхній розвиток; народну творчість); соціальні (уплив культури на формування громадянського демократичного суспільства); екологічні (віддзеркалення в культурі екологічної проблематики) [6, с. 97-98]. До того ж перекладач має володіти усім широким спектром вимог щодо культури спілкування, прийнятих у певній країні (насамперед правила ввічливості, особливості комунікації між представниками різних соціальних та вікових груп, статей); наголосимо й на важливості володіння знаннями про ритуали й табу, специфіку передачі в спілкуванні пародії, іронії, гри слів тощо.

У професійній діяльності бакалавра, а саме перекладача, однією з пріоритетних є функція медіатора культур, а отже він допомагає збагачити знання своїх співвітчизників про особливості культурної спадщини інших народів та ознайомлює їх з кращими досягненнями культури, котру він представляє. Ознайомлюючи з різними культурами, бакалавр філології у цій професійній ролі сприяє примноженню знань та розширенню ерудиції фахівців та не фахівців.

**Висновки і пропозиції.** Компетентнісний та культурологічний підходи є важливими теоретичними орієнтирами розкриття сутності, структури, особливостей формування компетентності міжкультурної взаємодії у ракурсі професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології.

Саме виходячи з основних положень культурологічного підходу маємо змогу представити компетентність міжкультурної взаємодії як здатність засвоювати знання про культурні надбання, мови, традиції, специфіку спілкування, поведінки, діяльності народів світу, прагнення та вміння ці знання використовувати задля ефективного вирішення завдань, котрі виникають у професійній діяльності. Аналіз наукових праць у контексті компетентнісного підходу дозволив окреслити такі пропозиції щодо висвітлення компонентів зазначеної компетентності: ціннісний, теоретичний, процесуальний, де ціннісний компонент віддзеркалює інтерес майбутніх бакалаврів філології до культури, мов інших народів, змісту професійної підготовки; теоретичний компонент відображає систему лінгвістичних, лінгвокраїнознавчих, методичних знань; процесуальний компонент відображає вміння взаємодіяти з представниками різних культур, формувати особистість учня на засадах багатокультурності, ознайомлювати фахівців та не фахівців з культурним надбанням народів світу.

Дослідження основних наукових позицій у площині культурологічного підходу дозволило дійти

висновку про важливість примноження фахівцями-філологами культури насамперед у соціальній та професійній сферах, а також сформулювати пропозиції про необхідність реалізації майбутніми бакалаврами філології таких функцій, як-от досліджувати культурну спадщину народів, аналізувати та порівнювати ці явища культури з вітчизняними, вивчати відмінності, ознайомлювати українське суспільство з цією інформацією через підготовку доповідей, тез, проведення заходів міжкультурного характеру (фестивалів культур, зустрічей з культурним діячами з інших країн тощо). Важливою є й функція доносити до представників інших народів знання про багатство української культури. Функції, які були сформульовані в контексті професійно-педагогічної діяльності, передбачають насамперед активне використання культурологічної тематики в процесі викладання іноземної мови на уроках та актуалізації культурологічних знань учнів протягом позакласних заходів; у професійно-перекладацькій діяльності пріоритетними є функції медіатора культур, збагачення професійно значущих знань про особливості культурної спадщини різних етносів.

Зазначене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми, перспективи вивчення якої полягають у висвітленні ролі студентоцентрованого підходу до формування компетентності міжкультурної взаємодії майбутніх бакалаврів та магістрів філології.

#### Список використаної літератури:

1. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : кол. монографія / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочева С. Е. / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
2. Наказ МОН України від 20.06.2019 № 869. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. Київ. 2019. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>
3. Никифоренко Н. Формування міжкультурної компетентності фахівців у світлі стандартів вищої освіти. *Міжкультурна комунікація і глобалізаційні процеси у соціологічному вимірі* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., м. Маріуполь, 16 квітня 2021 р. / під заг. ред. В. Ф. Лисак. Маріуполь: МДУ, 2021. С. 20-26.
4. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2018. № 30. С. 80-85.

5. Гнатенко, Я. В. *Формування міжкультурної компетентності майбутніх бакалаврів з міжнародної економіки у процесі професійної підготовки*. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2021. 215 с.
6. Князян М. О. *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки*. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.
7. Алтухова Г. М. *Підготовка майбутніх учителів до організації міжкультурної взаємодії школярів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2015. 215 с.
- 

**Sytnikova O. Competence of intercultural interaction in future bachelors of philology: competence and cultural approaches**

*The article highlights the competence and cultural approaches as the basis for defining the essence, structure of competence of intercultural interaction, as well as the functions of the future bachelor of philology in the social and professional spheres.*

*Based on the main provisions of the cultural approach, we can present the competence of intercultural interaction as the ability to acquire knowledge about cultural heritage, languages, traditions, peculiarities of communication, behavior, activities of the peoples of the world, the desire and ability to use this knowledge for the effective solution of tasks that arise in professional activity. Taking into account the requirements of the competence approach, the following components of this competence were determined: axiological, theoretical, processual. The axiological component reflects the interest of future bachelors of philology in the culture, languages of other nations, the content of professional training. The theoretical component reflects the system of linguistic and methodological knowledge, the processual component displays the ability to interact with representatives of different cultures, to form the student's personality on the basis of multiculturalism, to acquaint young people with the cultural heritage of the peoples.*

*The study of the main scientific positions made it possible to come to a conclusion about the importance of the functions of future bachelors of philology in such areas as social and professional. In the social sphere, the functions of researching the cultural heritage of peoples, analyzing and comparing cultural phenomena, studying differences, familiarizing Ukrainian society with this information through the preparation of reports, organization of multicultural festivals are important. The function of conveying knowledge about the richness of Ukrainian culture to representatives of other nations is also important. The functions that were formulated in the professional sphere involve the active use of cultural topics in teaching a foreign language in lessons and during extracurricular activities. In addition, in the activity of a bachelor of philology as a translator, the functions of a mediator of cultures, enrichment of professional knowledge about the peculiarities of the cultural heritage are prioritized.*

**Key words:** *competence, intercultural, interaction, bachelor, philology, approach.*

УДК 378.147:355.232  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.31>

### **В. В. Соколовський**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри вогневої підготовки факультету логістики  
Національної академії Національної гвардії України

### **О. В. Повар**

старший викладач кафедри вогневої та спеціальної підготовки  
факультету службово-бойової діяльності НГУ Київського інституту  
Національної гвардії України

### **С. В. Бородін**

старший викладач кафедри вогневої підготовки факультету логістики  
Національної академії Національної гвардії України

### **Г. С. Самсонова**

науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії  
Національної гвардії України

### **О. Ф. Абдрахімов**

викладач кафедри ракетно-артилерійського озброєння Національної академії  
Національної гвардії України

## **СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПРОТИТАНКОВИХ РАКЕТНИХ КОМПЛЕКСІВ**

*Відповідно до результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів (аналізу науково-методичної та довідкової літератури) членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення передумов формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до застосування сучасних протитанкових ракетних комплексів під час виконання ними завдань за призначенням присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.*

*Головною метою дослідження є визначення сутності та структури формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. В процесі дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи дослідження: абстракції, вимірювання, експертного оцінювання, опитування, порівняння, спостереження тощо.*

*В результаті дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи визначено сутність формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності – особистісне багатовекторне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого та поетапно педагогічного впливу на формування у майбутніх офіцерів готовності до захисту України, а також застосування новітніх зразків високоточної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (як особисто, так, і в складі бойових розрахунків), адаптації освітнього процесу майбутніх офіцерів до вимог та реалій сьогодення із урахуванням наявного досвіду бойових дій, а також забезпечення ефективного та надійного виконання ними завдань за призначенням із використанням ПТРК «Javelin FGM-148» (інших зразків високоточної зброї), що забезпечує перевагу над ворогом на полі бою із мінімальною витратою сил та засобів і забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру майбутньої професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок, стану психофізичної готовності, а також тактичної підготовленості підлеглих військовослужбовців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами. Крім цього, враховуючи результати отримані наприкінці 2 етапу теоретичного дослідження нами визначено структуру зазначеної вище готовності за: когнітивним, практичним, оцінним та ціннісно-мотиваційним компонентами.*

*Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів-правоохорон-*

ців (на прикладі майбутніх офіцерів Національної гвардії України командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

**Ключові слова:** вогнева підготовка, готовність, командний напрям, майбутні офіцери, професійна освіта, ракетні комплекси, спеціальна фізична підготовка, структура, сутність, сучасне озброєння, тактичне мислення.

**Постановка проблеми.** Захист територіальної цілісності країни передбачає використання військовослужбовцями інституцій сектору безпеки і оборони України всіх наявних засобів озброєння, а також новітніх зразків високоточної зброї, що забезпечує створення переваги на полі бою. Міжнародна підтримка партнерів України «пакетами військової допомоги» передбачає опанування представниками інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ), зокрема курсантами вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України новітніми зразками високоточної зброї. Це у свою чергу передбачає внесення відповідних змін в програми їхньої професійної освіти.

Конструювання (побудова) сучасних педагогічних моделей, технологій, педагогічних умов, методик тощо у напрямі оптимізації та інтенсифікації навчально-тренувального процесу майбутніх офіцерів інституцій СБОУ з вогневої підготовки – у майбутньому забезпечить ефективне виконання ними та їхніми підлеглими військовослужбовцями завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності, що враховуючи реалії сьогодення є важливим практичним завданням та актуальним напрямом подальшої наукової розвідки.

Теоретичне дослідження виконано відповідно до **планів науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт** кафедр: вогневої та спеціальної підготовки Київського інституту Національної гвардії України та Національної академії Національної гвардії України (ініціативний проєкт «Javelin-Victory»).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** у обраному напрямі наукової розвідки (1 етап, травень-липень 2022 р.) дозволив визначити низку учених: О. Хацаюка [1], В. Георгієва [2], О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba, V. Tyurina, P. Chervonyi, О. Yevdokimova, М. Levko, I. Demchenko, N. Maliar, E. Maliar, I. Maksymchuk [3], I. Ковальова, Є. Гоговського, А. Пашубу, В. Самойленка, В. Толокнеєва [4], Ю. Самсонова, В. Соколовського, К. Задорожного, О. Повара, М. Курилова [5], Я. Павлова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Толокнеєва, Б. Кушнарєва [6], які у своїх працях висвітлили актуальні питання формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням (у різних умовах службово-бойової діяльності).

Достатньо цікавими, виконаними на високому науково-методичному рівні є напрацювання наступних учених та практиків: О. Моргунова,

О. Яреценка, О. Хацаюка [7], П. Пістряка, В. Афанасєєва [8], О. Маркова, Ю. Самсонова, С. Бородіна, В. Шемчука, I. Атаманенка [9], Ю. Репіла, О. Головченка [10], Ю. Самсонова, Н. Партико, К. Дяченка, М. Курилова, Б. Кушнарєва, А. Хоменка [11] – у яких окреслені основні напрями організації системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій СБОУ.

В результаті подальшої дослідно-аналітичної роботи нашу увагу привернули наукові праці: В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Соколовського, А. Ковтуненка, О. Корнієнка, Ю. Муштатова [12], М. Саморока, В. Халепа, Н. Височіної, О. Хацаюка, Р. Іванішина [13], В. Шемчука, Б. Кіндзера, Д. Скальські, Т. Людовик, Б.П. Лукіна [14], В. Шемчука [15], Ю. Белашова, О. Кириченка, Є. Безбородова, С. Шабатури, М. Делямби [16] – у яких визначаються сучасні педагогічні моделі (технології), які забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Аналіз спеціальної науково-методичної та довідкової літератури у обраному напрямі наукової розвідки дозволив визначити наступні суперечності між:

- достатнім рівнем сформованості теоретичних знань представників досліджуваної категорії у напрямі застосування озброєння та боєприпасів до них, які є на озброєнні в Національній гвардії України (інших інституціях СБОУ) та потребою опанування сучасними зразками високоточної зброї, що постачається закордонними партнерами в межах «пакетів військової допомоги» Україні;

- достатнім рівнем сформованості у майбутніх офіцерів інституцій СБОУ (курсантів вищих військових навчальних закладів НГУ) практичних навичок застосування засобів вогневого ураження (традиційних зразків озброєння та боєприпасів до них) противника у різних умовах службово-бойової діяльності та недостатнім рівнем сформованості у представників досліджуваної категорії практичних навичок використання сучасних зразків високоточної зброї та боєприпасів до них (спеціальної військової техніки) у різних умовах СБД.

Враховуючи результати аналізу науково-методичної, спеціальної та довідкової літератури (моніторингу спеціалізованих Інтернет-джерел), членами науково-дослідної групи встановлено, що питанням визначення передумов формування готовності майбутніх офіцерів (військовос-

лужбовців різних категорій) інституцій СБОУ до застосування сучасних протитанкових ракетних комплексів під час виконання ними завдань за призначенням присвячено недостатню кількість науково-методичних праць, що потребує подальших наукових розвідок та підкреслює актуальність і практичну складову обраного напрямку дослідження.

**Мета статті.** Головною метою дослідження є визначення сутності та структури формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

Для досягнення мети дослідження заплановано вирішити наступні завдання:

– провести моніторинг спеціалізованих Інтернет-ресурсів (аналіз науково-методичної літератури у напрямі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням;

– здійснити аналіз спеціальної та довідкової науково-методичної літератури у напрямі організації системи вогневої підготовки майбутніх офіцерів (військовослужбовців різних категорій) інституцій СБОУ;

– визначити сучасні педагогічні моделі (технології), які забезпечують формування готовності майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД).

В процесі дослідно-аналітичної роботи були використані наступні методи: абстракції, вимірювання, експертного оцінювання, опитування, порівняння, спостереження тощо. Крім цього було використано власний досвід організації системи професійної освіти військовослужбовців різних категорій інституцій сектору безпеки і оборони України.

**Виклад основного матеріалу.** У динаміці другого етапу теоретичного дослідження (серпень-вересень 2022 р.) членами науково-дослідної групи (НДГ) розглянуто сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» (новітніх зразків високоточної зброї) в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

В розрізі обраного напрямку дослідження очевидним є той факт, що підготовка офіцерських кадрів для потреб інституцій СБОУ, зокрема для Національної гвардії України здійснюється у відомчих вищих військових навчальних закладах. Крім цього, в системі професійної освіти у майбутніх офіцерів формуються ключові професійні компетентності, які необхідні для виконання завдань за призначенням на первинних офіцерських посадах.

Актуальним питанням формування професійних компетентностей у представників досліджуваної категорії присвячені наукові праці: С. Чупахіна [17], С. Марченкова [18], Р. Любича [19] та інших учених і практиків: А. Бухуна, Є. Денисенка, С. Каплуна, А. Турчинова, В. Ягупова, Г. Хлипавки.

Доцільно зауважити, що на сьогодні в педагогічній науці виокремлено низку підходів, що характеризують особливості формування готовності індивіда до професійної діяльності (табл. 1).

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи нами було відокремлено низку трактувань поняття – «готовність індивіда до професійної діяльності» (табл. 2).

Аналізуючи вище викладене, доцільно констатувати, що професійна діяльність курсантів вищих військових навчальних закладів інституцій СБОУ, зокрема – Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) у порівнянні із іншими видами професійної діяльності має свої

Таблиця 1

### Характеристика особливостей формування готовності індивіда до професійної діяльності

Класифікація існуючих підходів	Описова характеристика підходів	Провідні учені (практики)
«змішаний підхід»	«комплексне поєднання наступних підходів: персоналістичного, культу-рологічного та креативного; синтез існуючих підходів у напрямі змістових характеристик відповідного типу (напрямку) «готовності», що зумовлює різноманітність її визначень, а також логічних трактувань»	І. Гаркуша, С. Кравець, В. Кременя, Р. Любич, А. Одеров, Г. Петренко, С. Поздняков, П. Рибалко, І. Сірак, Ю. Таймасов, Н. Твердохліб, А. Турчинов, О. Хацаюк, Т. Чопик, А. Чух, В. Шемчук (та інш.).
«креативний»	«готовність до фахової діяльності означає здатність індивіда до творчості, а фахова майстерність розглядається як різновид творчості»	Ю. Вербиненко, О. Дубасенюк, О. Дунаєва, І. Коваль, Н. Кавуненко, Т. Пашенко, О. Пінська, В. Ягулов (та інш.).
«культурологічний»	«готовність до професійної діяльності проявляється через рівень сформованості професійної культури індивіда»	К. Гнатовська, Г. Васянович, В. Гриньова, С. Машкіна, М. Оліяр, Т. Усатенко, Л. Хомич, Г. Чередніченко, Т. Шахрай (та інш.).
«персоналістичний»	«готовність до професійної діяльності особистості виражається через низку вимог до його фахових навичок, а також через поєднання його ключових професійних компетентностей»	К. Берд, А. Деркач, О. Дубасенюк, З. Кулянд, М. Лазарев, С. Лазоренко, М. Москальов, О. Соколов, О. Пехота, А. Ткаченко (та інш.).

Трактування поняття «готовність індивіда до професійної діяльності»

Провідні учені (практики)	Визначення поняття «готовність індивіда до професійної діяльності»
Л. Карамушка	«комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності».
Г. Кловак	«фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок».
Г. Коджаспірова	«складна динамічна система, що містить інтелектуальні, емоційні, вольові, мотиваційні сторони психіки».
С. Максименко, О. Пелех	«цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття установки».
Г. Непеїна	«якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати уей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність».
Б. Сосновський	«ієрархізованої системи професійно-важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності».

властиві відмінності. Враховуючи наявний досвід бойових дій, а також особистий досвід підготовки офіцерських кадрів для потреб інституцій СБОУ, відповідно до результатів моніторингу спеціалізованих Інтернет-ресурсів (аналізу науково-методичної і довідкової літератури) [1, 6, 9, 17-19], вважаємо за доцільне використання наступного трактування – «готовність майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування новітніх зразків високоточної зброї (ПТРК «Javelin FGM-148») в екстремальних умовах службово-бойової діяльності».

В розрізі теоретичного дослідження доцільно також виділити, що низкою фахівців обраного напрямку наукової розвідки (В. Варакута, І. Ковальов, О. Колісниченко, О. Ролук, О. Матвейко, О. Моргунов, В. Оленєв, Н. Пенькова, Г. Сухорада, М. Товма, Ю. Фіногенов, А. Хацаюк, А. Чух, А. Шиделко, В. Ясенчук) акцентується увага на тактичну, спеціальну фізичну та психологічну підготовленість, представників досліджуваної категорії (майбутніх офіцерів) до професійної діяльності.

З огляду на вище викладене членами НДГ встановлено, що окремими ученими (практиками) не в повній мірі використовуються раціональні, а також високоефективні педагогічні моделі (технології), методики тощо, що забезпечують формування теоретичних знань та практичних навичок застосування ПТРК «Javelin FGM-148» (новітніх зразків високоточної зброї) в екстремальних умовах службово-бойової діяльності майбутніми офіцерами інституцій СБОУ.

Таким чином, «готовність майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування новітніх зразків високоточної зброї (ПТРК «Javelin FGM-148») в екстремальних умовах службово-бойової діяльності» – є ні чим іншим, як похідне від поняття – «готовність особистості (індивіда) до професійної діяльності», що співпадає із науковими поглядами учених: Н. Драган,

А. Іващенко, Н. Кобзар, І. Ковалюк, І. Мартинюк, О. Радзімовської. У свою чергу на думку учених: С. Гончаренко, Р. Гуревича, В. Ковальчука, Б. Максимчука, О. Пехоти, П. Рибалки, В. Сергєєва, С. Сисоєва, А. Турчинова, О. Хацаюка, В. Ягупова – «готовність» є компетентність.

Відповідно до моніторингу спеціалізованої науково-методичної літератури [2, 3, 5, 11, 17-18-8], а також враховуючи наукові погляди учених: О. Дубасенюка, Т. Довгої, М. Кришталь, І. Мельника, Л. Нечепоренка, О. Цимбалюк, В. Шемчука, В. Ягупова та інших фахівців обраного напрямку наукової розвідки членами НДГ встановлено, що на готовність майбутніх офіцерів інституцій СБОУ до успішної професійної діяльності (ефективного виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності) значним чином впливає відповідний – «педагогічний вплив». Заслуговує уваги й той факт, що готовність індивіда (особистості) може бути сформована за умови, якщо вона має чітке уявлення про кількісні та якісні характеристики (складники) майбутньої професійної діяльності, а ключові компетентності будуть відповідати вимогам майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до вище викладеного, враховуючи результати аналізу науково-методичної та спеціальної літератури [1, 3, 6, 17, 18], пропонуємо наступне визначення «готовність майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування новітніх зразків високоточної зброї (ПТРК «Javelin FGM-148») в екстремальних умовах службово-бойової діяльності» – особистісне багатовекторне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого та поетапного педагогічного впливу на формування у майбутніх офіцерів готовності до захисту України, а також застосування новітніх зразків високоточної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (як особисто, так, і в складі бойових розрахунків), адаптації

освітнього процесу майбутніх офіцерів до вимог та реалій сьогодення із урахуванням наявного досвіду бойових дій, а також забезпечення ефективного та надійного виконання ними завдань за призначенням із використанням ПТРК «Javelin FGM-148» (інших зразків високоточної зброї), що забезпечує перевагу над ворогом на полі бою із мінімальною витратою сил та засобів і забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру майбутньої професійної діяльності, а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок, стану психофізичної готовності, а також тактичної підготовленості підлеглих військовослужбовців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами.

На заключному етапі теоретичного дослідження нашу увагу привернули наукові праці учених і практиків: В. Георгієва [2], О. Хацаюка, М. Медвідя, Б. Максимчука, О. Курка (та інш.) [3], Ю. Самсонова, Н. Партико, К. Дяченка, М. Курилова, Б. Кушнар'ова, А. Хоменка [11], М. Саморока, В. Халепа, Н. Височіної, О. Хацаюка, Р. Іванішина [13], С. Чупахіна [17], С. Марченкова [18] – в яких розкриваються особливості формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Враховуючи сутнісні характеристики наукових концепцій зазначених вище фахівців, членами НДГ в структурі готовності майбутніх офіцерів доцільно виділити наступні компоненти: когнітивний, практичний, оцінний, ціннісно-мотиваційний. Таким чином, поставлені перед нами завдання виконані, а головна мета дослідження – досягнута.

**Висновки і пропозиції.** В результаті дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи визначено сутність формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності – особистісне багатовекторне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого та поетапного педагогічного впливу на формування у майбутніх офіцерів готовності до захисту України, а також застосування новітніх зразків високоточної зброї в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (як особисто, так, і в складі бойових розрахунків), адаптації освітнього процесу майбутніх офіцерів до вимог та реалій сьогодення із урахуванням наявного досвіду бойових дій, а також забезпечення ефективного та надійного виконання ними завдань за призначенням із використанням ПТРК «Javelin FGM-148» (інших зразків високоточної зброї), що забезпечує перевагу над ворогом на полі бою із мінімальною витратою сил та засобів і забезпечує узгодження ними знань про зміст та структуру майбутньої професійної діяльності,

а також вимог цієї діяльності до: рівнів теоретичних знань, практичних навичок, стану психофізичної готовності, а також тактичної підготовленості підлеглих військовослужбовців зі сформованими та усвідомленими ними в процесі розвитку можливостями та потребами.

Крім цього, враховуючи результати отримані наприкінці 2 етапу теоретичного дослідження нами визначено структуру зазначеної вище готовності за: когнітивним, практичним, оцінним та ціннісно-мотиваційним компонентами. Результати дослідження впровадженні у систему вогневої підготовки майбутніх офіцерів (командного напрямку підготовки): Національної академії Національної гвардії України (м. Харків); Київського інституту Національної гвардії України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців (на прикладі майбутніх офіцерів Національної гвардії України командного напрямку підготовки) до застосування ПТРК «Javelin FGM-148» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Хацаюк О.В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65 (2). С. 144-155.
2. Георгієв В.М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів під час вивчення повітрянодесантної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72 (2). С. 35-40.
3. Khatsaiuk, O., Medvid, M., Maksymchuk, B., Kurok, O., Dziuba, P., Tyurina, V., Chervonyi, P., Yevdokimova, O., Levko, M., Demchenko, I., Maliar, N., Maliar, E., & Maksymchuk, I. (2021). Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431>.
4. Ковальов І.М., Гоговський Є.В., Пашуба А.С., Самойленко В.М., Толокнєєв В.О., Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до виконання завдань за призначенням у системі тактико-спеціальної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 48 (2). С. 166-173.
5. Самсонов Ю.В., Соколовський В.В., Задорожний К.А., Повар О.В., Курилов М.М.

- Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування ПТРК «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (2). С. 31-37.
6. Павлов Я.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Толокнеєв В.О., Кушнарєв Б.О. Сутнісні характеристики формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до застосування комплексу «Стugna-П» у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 48 (2). С. 80-85.
  7. Пістряк П. В. Методичні рекомендації по використанню комплексного тренажера переносного зенітного ракетного комплексу «Ігла»: метод. реком. Харків : НАНГУ, 2016. 190 с.
  8. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В. Удосконалення прикладних навичок практичної стрільби в системі професійної освіти Національної поліції України. *Честь і закон*. 2016. № 1. С. 49-56.
  9. Марков О.В., Самсонов Ю.В., Бородін С.В., Шемчук В.А., Атаманенко І.О. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України в системі вогневої підготовки із використанням сучасних технічних засобів навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32 (2). С. 60-74.
  10. Репіло Ю.Є., Головченко О.В. Модель ведення бойових дій артилерійськими підрозділами під час вогневої підтримки у ході ведення наступальних дій. *Modern Information Technologies in the Sphere of Security and Defense*. 2021. № 1 (40). С. 153-162.
  11. Самсонов Ю., Партико Н., Дяченко К., Курилов М., Кушнарєв Б., Хоменко А. Результати дослідно-експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до бойового застосування ПТРК «ФАГОТ» із використанням засобів СФП. *Військова освіта*. 2021. Вип. 32 (44). С. 231-247.
  12. Шемчук В., Хацаюк О., Соколовський В., Ковтуненко А., Корнієнко О., Муштатов Ю. Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів до дій в умовах радіаційної, хімічної та біологічної небезпеки. *Військова освіта*. 2021. № 1 (43). С. 360-381.
  13. Саморок М.Г., Халеп В.В., Височіна Н.Л., Хацаюк О.В., Іванішин Р.О. Формування професійних компетентностей у правоохоронців МВС України підрозділів спеціального призначення до дій у гірських умовах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71 (2). С. 208-215.
  14. Шемчук В.А., Кіндзер Б.М., Скальські Д.В., Людовик Т.В., Лукін Б.П. Апробація педагогічної моделі формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76 (3). С. 171-177.
  15. Шемчук В.А. Концептуальні засади формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в екстремальних умовах службово-бойової діяльності: монографія. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2021. С. 1–17.
  16. Белашов Ю.О., Кириченко О.О., Безбородов Є.В., Шабатура С.О., Делямба М.М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до застосування протитанкового ракетного комплексу «Стugna-П» у екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 49 (1). С. 26-31.
  17. Чупахін С.А. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 252 с.
  18. Марченков С.М. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2021. 23 с.
  19. Любчич Р.І. Методична підготовленість майбутніх офіцерів НГУ з фізичного виховання як невід'ємна складова при формуванні фізичної готовності в процесі професійної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 213-217.

**Sokolovskiy V., Povar O., Borodin S., Samsonova G., Abdrakhimov O. The essence and structure of forming the readiness of future officers for the use of modern anti-tank missile systems**

*According to the results of the monitoring of specialized Internet resources (analysis of scientific and methodological and reference literature), the members of the scientific research group established, that an insufficient number of scientific and methodological works have been devoted to the issue of determining the prerequisites for the formation of the readiness of future officers of the institutions of the security and defense sector of Ukraine to use modern anti-tank missile systems (ATCMs) during their performance of assigned tasks, this requires further scientific investigations and emphasizes the relevance and practical component of the chosen research direction.*



*The main goal of the study is to determine the essence and structure of training the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (command line of training) to use the Javelin FGM-148 ATGM in extreme conditions of service and combat activity. In the process of research and analytical work, the following research methods were used: abstraction, measurement, expert evaluation, survey, comparison, observation, etc.*

*As a result of research and analytical work, the members of the research group determined the essence of forming the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (command line of training) to use the Javelin FGM-148 ATGM in extreme conditions of service and combat activity – personal multi-vector education, which is formed through purposeful and gradual pedagogical influence on the formation of future officers' readiness to protect Ukraine, as well as the use of the latest models of high-precision weapons in extreme conditions of service and combat activity (both personally and as part of combat calculations), adaptation of the educational process of future officers to the requirements and realities of today, taking into account the existing experience of combat operations, as well as ensuring their effective and reliable performance of assigned tasks using the Javelin FGM-148 ATGM (other models of high-precision weapons), which ensures an advantage over the enemy on the battlefield with a minimum expenditure of forces and means and ensures the agreement of their knowledge about the content and structure of the future professional activity, as well as the requirements of this activity to: levels of theoretical knowledge, practical skills, state of psychophysical readiness, as well as tactical preparedness of subordinate servicemen with the opportunities and needs formed and realized by them in the process of development. In addition, taking into account the results obtained at the end of the 2nd stage of the theoretical research, we determined the structure of the above-mentioned readiness according to: cognitive, practical, evaluative and value-motivational components.*

*Prospects for further research in the chosen direction of scientific intelligence include the determination of criteria, indicators and levels of readiness of future law enforcement officers (on the example of future officers of the National Guard of Ukraine of the command line of training) to use the Javelin FGM-148 ATGM in extreme conditions of service and combat activity.*

**Key words:** *fire training, readiness, command direction, future officers, professional education, missile complexes, special physical training, structure, essence, modern weapons, tactical thinking.*

**Р. В. Сущенко**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри транспортних технологій  
Національного університету «Запорізька політехніка»

**Т. І. Сущенко**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

## ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗМІНУ ПАРАДИГМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню факторів впливу на зміну парадигм професійної підготовки викладачів в умовах магістратури.*

*Доведено, що в добу пріоритету особистості, на жаль, ускладнюються умови життя і професійної діяльності викладача, про що свідчать режим його роботи, стан здоров'я, стиль життя, інформаційна й матеріальна незабезпеченість тощо.*

*Особливу складність набувають ці проблеми в період кризового стану суспільства, коли головує у ньому антицинністі й антигуманні принципи, коли замість розуму й професіоналізму – пристосованість і підлабузництво, які негативно впливають на життя людей, на придбання професії, на соціально-психологічну атмосферу їхньої взаємодії з суспільством, сім'єю, з близькими і далекими людьми.*

*В сучасних динамічних змінах і перетвореннях на перший план постає особистість викладача як творця, як носія нових якостей і ролей у всіх вимірах суспільного й духовного розвитку.*

*Визначено основні парадигми професійної підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури: інтеріоризація моральних норм і соціальних цінностей, подолання знецінення професійного статусу викладача вищої школи, стратегія випереджати, а не наздоганяти прискорення переоцінки факторів негативного впливу на духовно-перетворювальні функції викладача в реальному соціумі.*

*Доведено: реорганізація системи професійної підготовки високої якості повинна починатися зі скасування існуючого стереотипу ставлення до майбутнього викладача як до опосередкованої особистості, з прискорення пошуку шляхів спонукання до професійного самовдосконалення магістрантів як яскравих і самобутніх особистостей.*

*Для гармонійного засвоєння магістрами основ майбутньої професії необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально цінних ставлень до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу.*

**Ключові слова:** викладач, професійна підготовка, магістратура, педагогічний процес, вища школа, парадигми.

**Постановка проблеми.** Введення будь-якого нового елемента у професійну діяльність викладача необхідно розпочинати з наукового обґрунтування нових моделей його підготовки у вищому навчальному закладі, забезпечення цього процесу високопрофесійними кадрами, здатних до миттєвої адаптації в умовах зміни цільових орієнтацій та умов. Це особливо важливо сьогодні, коли все голосніше дослідники вказують на важливість і необхідність для професійної підготовки сучасних викладачів особливої – елітної освіти, привілейованої освіти для вузького кола особистостей, які мають можливість її отримати завдяки високому соціальному статусу, соціальному стану, матеріально-фінансових можливостей, високим показникам інтелекту на різних стадіях відбору тощо.

На жаль, розробка цих проблем науковцями і реалізація уже відомих у цьому напрямку нау-

кових досягнень у масовій практиці відбувається надто повільно. Втім, у добу тріумфу особистості ускладнюються, на жаль, і умови життя викладача вищого навчального закладу, про що свідчать режим його роботи, стан здоров'я, стиль життя, інформаційна й матеріальна незабезпеченість тощо.

Особливу складність набувають ці проблеми в період кризового стану суспільства, коли головує у ньому антицинністі й антигуманні принципи, коли замість розуму й професіоналізму – пристосованість і підлабузництво, які негативно впливають на життя людей, на придбання професії, на соціально-психологічну атмосферу їхньої взаємодії з суспільством, сім'єю, з близькими і далекими людьми.

Тому в сучасних динамічних змінах і перетвореннях на перший план постає особистість викла-

дача як творця, як носія нових якостей і ролей в усіх вимірах суспільного й духовного розвитку.

Стратегічний напрям на безперервність освіти теж потребує прискорення глибоких концептуальних змін в систему професійної підготовки викладачів в умовах магістратури.

Вагомим внеском у розв'язанні багатьох цих проблем є думки і праці відомих педагогів-дослідників В. Андрущенка, Г. Балла, С. Вітвицької, С. Гончаренка, Є. Барбіної, Н. Волкової, Ю. Зінковського, І. Зязюна, В. Корсака, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, П. Сауха, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Н. Тарасевич, Л. Хоружі та ін.

На жаль, серед низки багатьох наукових проблем професійної педагогіки саме ці проблеми майже не досліджені і в жодному державному документі не визначені як актуально важливі.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність визначення й застосування нових першочергових парадигм оптимізації системи професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже зазначалось, наукові концепції, моделі, чи трансформації університетської освіти взагалі мають базуватися на реальних можливостях реформування професійної підготовки викладачів, даючи відповіді на реальні виклики.

Спираючись на найголовніше, що методологічно об'єднує сьогодні усі освітні системи, ми спробували, виходячи з контексту тенденцій подальшого суспільного розвитку, виділити далеко не всі, а тільки декілька, найвагоміших, на наш погляд, факторів, парадигм, складових розвитку професійно-особистісного потенціалу викладача, які впливають і надалі впливатимуть на загальний стан якості вузівського педагогічного процесу та на розвиток педагогічної майстерності викладацької праці в контексті сучасного планетарного соціуму, загальнолюдської культури та досягнень психолого-педагогічних наук. Що це означає?

Сьогодні в реформуванні вищої освіти в контексті нових викликів дійсно відбуваються парадигмальні зсуви, обумовлені глобальними змінами та масштабними зрушеннями в уявленнях, зокрема, про особистість викладача, його щасливе професійно-творче життя як викладача-професіонала. Звернемося до аналізу існуючої реальної дійсності.

Викладач-майстер – це особливий не тільки професійний, а й соціальний статус, який, за логікою, в соціальній системі має займати особливе місце. Легко собі припустити, наскільки б збільшилась кількість викладачів-майстрів своєї справи у вищій школі, якби держава не знецінювала такий статус, який є гарантом сталості високої якості в усіх сферах вузівської життєдіяльності й особливо у формуванні собі подібних спеціаліс-

тів, випускників вищої школи.

Втім, визначаючи якість роботи сучасних викладачів, як правило, мають на увазі їхній інтелектуальний рівень, ґрунтовне знання свого предмета, загальну професійну підготовку, успішність студентів. Мало кого у визначенні результатів роботи викладача цікавлять його внутрішні переконання, система особистісних якостей, стійкі усвідомлені гуманістичні мотиви, відношення, стосунки, ціннісні орієнтації. За кадром залишаються й такі найважливіші речі, які характеризують його духовність і професійну культуру, а також найвагоміші фактори його професійного впливу, які їх формують: атмосфера студентської аудиторії, вузу, система стосунків, яка складається між викладачем і студентом, сам стиль педагогічної діяльності. Традиційна вища школа завжди оцінювала діяльність викладача тільки кількісними показниками, розглядаючи їх як предмет гордості, або навпаки. Звідки ж зараз чекати від вищої школи гуманних і конкурентоздатних випускників, усвідомлення ними їхньої значущості у професійному становленні як майбутніх управлінців і організаторів життєдіяльності тисяч людей, великих і малих?

Звідси – *перша* парадигма: починаючи магістерський процес, необхідно враховувати той факт, що у майстерній педагогічній творчій праці майбутнього викладача відтворюється і якість буття, і осмислений вибір життєвого шляху та навіть доля; його активно-дійове ставлення до педагогічної праці, відчуття самовизначеності, оцінка самодосягнень, повнофункціональне самостановлення і самоствердження, а найголовніше – інтеріоризація моральних норм і соціальних цінностей.

Навколо панує ера технологій, які вимагають змін та оновлення професійної свідомості викладача вищої школи. Вони полягають, перш за усе, в тому, що викладач має навчати молодь того, як стати успішними й щасливими людьми ХХІ століття не тільки в професії, а й у повноцінному багатогранному житті. Для цього сам викладач має бути у багато разів щасливішою й успішнішою за студента людиною, бути готовим до різного роду самозмін, випереджаючи в усіх напрямках професійну сферу, про що має дбати і піклуватись не тільки сам викладач, але й суспільство, держава.

Великою небезпекою у поліпшенні діяльності вищої школи є існуюча розбіжність між підвищенням вимог до професіоналізму викладача і великим навчальним завантаженням, відсутністю виділеного державою часу на глибокі й неперервні роздуми, які, за відсутності високої професійної культури багатьох освітянських чиновників, не сприймаються в суспільстві професійно необхідною й соціально значущою працею. Але саме вони у напруженій творчій праці викладача виступають найвагомішою умовою його успіху.

На жаль, серед низки багатьох наукових проблем професійної педагогіки саме ця проблема майже не досліджена і в жодному державному документі не визначена як актуально важлива. Втім, від глибоких роздумів викладача про свою діяльність, постійного й глибокого її самоаналізу в основному залежить рівень його професійної майстерності й кваліфікації, а значить, – професіоналізм тих, кого він навчає й виховує.

Сьогодні є багато викладачів, які в основному задовольняють потреби вищих навчальних закладів. Вони працюють у звичайному професійному режимі, забезпечуючи необхідний професійний рівень знань і умінь студентів, але не хочуть і не вміють сформувати творчу активність майбутніх спеціалістів, здатних до сприйняття нового, пробудити прагнення до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності. Такий стан справ можна пояснити неподоланням поширеної тенденції «тиражування» одноманітної підготовки майбутніх викладачів, стандартизації особистості.

*Друга* парадигма – особистісний підхід до магістрів з першої зустрічі з ними і ось чому. Багатолітній досвід підготовки викладачів довів, що поглиблене знайомство з майбутніми викладачами в перші дні знайомства з ними виявляє унікальні засоби співдружності і співтворчості у магістерському педагогічному процесі. Більшість магістрантів, завдяки поглибленому особистісному знайомству піднімаються потім на рівень перетворювачів та експериментаторів, на рівень педагогічного новаторства, вносять суттєві зміни у традиційні схеми і технології вузівського навчання.

Традиційно професійну діяльність викладача розглядають як якісний рівень професійної діяльності, як сукупність психолого-педагогічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічної техніки, яка передбачає різноманітність прийомів і засобів впливу викладача на студентів, як майстерне володіння мистецтвом впливу свого предмета на успішну підготовку студентів до успішної й продуктивної праці з тієї чи іншої спеціальності. Але у педагогічній діяльності викладача було і є найголовніше – яскраво виражені особистісні феномени успіху, які корисно досягнути всім магістрантам.

Це стосується усіх компонентів педагогічної діяльності викладача. Втім, сьогодні деградує навіть науково обґрунтована оцінка успішності й результативності усієї системи професійної освіти, у тому числі й магістерської. Навіть державні іспити в магістратурі не передбачають перевірку й оцінку набутого під час навчання індивідуального професійного професіоналізму та нових засобів професійного самовдосконалення.

Найбільш поширеною і, як на наш погляд, науково обґрунтованою є думка відомого дослід-

ника цих проблем Ю. Зіньковського про те, що мета педагогіки професійної школи – випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними рисами і якісною професійною підготовкою, яка забезпечує йому здатність конкурувати для працевлаштування, що є на сьогодні причиною громадської довіри до ЗВО та привабливості його для молоді [2].

Більше того, Ю. Зіньковський науково обґрунтував важливий науковий висновок: вища освіта, замість передачі знань і традицій, має бути спрямована на піднесення й очищення людини [2].

Звідси – *третья* парадигма прискорення реформування професійної підготовки майбутнього викладача, а саме: подолання *знецінення* професійного статусу викладача вищої школи, стратегія наздоганяти, а не випереджати вищу освіту. Щоб випереджати, викладач має стати дієвим в Україні суб'єктом сучасних соціально-культурних і технологічних цінностей. Втім, такий викладач – майстер у сучасних університетах ще не в плюсі. Всі викладачі у ЗВО однакові. Магістерська підготовка викладачів спрямована в основному на науково-методичні й пізнавальні функції, а не на розвиток високого професіоналізму особистості майбутнього викладача.

Цим пояснюється *четверта* парадигма вдосконалення процесу професійної підготовки викладачів вищої школи, спрямованої на гуманізацію навчального процесу, переоцінку всіх його компонентів у світлі духовно-перетворювальної функції, що, на думку В. Кременя, радикально змінює зміст самої суті вузівського педагогічного процесу, ставлячи в центр уваги не предмет, не зміст і навіть не метод, а особистість майбутнього викладача, що неможливо поза філософією людиноцентризму [3].

У такій ситуації організатори магістратури зобов'язані виступити як науковці, які покликані розв'язати нову етичну проблему, яка вимагає від них нової громадянської позиції й духовної самокритики. Практично це має такий вигляд: викладач магістратури, захоплюючи своїх слухачів цікавою навчальною метою, постійно оцінює особистий досвід і завжди знаходиться у стані внутрішнього морального самоконтролю. У протилежному разі станеться відчуження знань від особи і знання залишаться для магістрантів простою навчальною дисципліною, що помітно звужує предмет магістерського навчання.

Для гармонійного засвоєння магістрами основ майбутньої професії необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально цінних ставлень до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу. Тільки за цієї умови відбувається оптимальне духовно-практичне засвоєння необхідної

інформації, гуманізація магістерського педагогічного процесу.

Наступна парадигма удосконалення магістерської підготовки викладачів вищої школи – надання навчальній праці яскравої дослідницької активності в розв'язанні нових педагогічних проблем.

В. Андрущенко, аналізуючи помірковане ставлення до науки українських ЗВО, зауважує, що входження українських університетів у європейський університетський простір вимагає сьогодні значного посилення їх наукового сегменту, створення відповідної дослідної бази, підготовки науковців нового покоління, які могли б конкурувати з провідними науковцями Європи та світу [1, с. 5-16].

Як правило, такий процес супроводжується розгорнутими й доступними колективними пропозиціями, пошуками кращих, найефективніших рішень, аналізом паростків новаторського підходу. Педагогічний процес у такому разі природно й непомітно для магістрів перетворюється в науковий пошук, у якому в наявності всі його атрибути: сумнів, гіпотеза, аналіз, пошук, а в результаті – корекція усталених педагогічних установок, постановка нових проблем та їх вирішення в умовах, які стимулюють новий колективний пошук.

Такий процес нами розглядається як вища форма соціально значущої діяльності викладача, бо сам він у ньому виступає як безпосередній творець і «розроблювальник» учбових тем, професійних ситуацій, методичних посібників і рекомендацій, його діяльність у своїй основі спрямована на пробудження повної самостійності й потягу до своєїдності, раціональності та пошуку різноманітних прийомів навчання і виховання.

Тому педагогічний процес у магістратурі ми розглядаємо як: *цілеспрямовано керована професійно-духовна взаємодія і співтворчість викладачів і магістрантів, яка ґрунтується на несподіваному висвітленні багатоваріантних, оптимальних і оригінальних педагогічних завдань та їх рішень.*

Таке визначення магістерського педагогічного процесу зобов'язало сформувати його найважливіші цілі, зокрема такі, як:

- формування професійної установки магістрів;
- створення атмосфери відкритого й вільного творчого змагання, дискусійності, сприятливих навчальних міжособистісних відносин;
- з допомогою психологічно доцільної технології (переконуючого впливу, атракції, «феномена соціальної орієнтації» та ін.) формувати високоморальні професійні установки й особисті позиції, перетворюючи їх у власну систему професійних цінностей.

Магістерський педагогічний процес базується на експериментально встановлених фактах про те, що в пам'яті людини зберігається при сталих умовах 90% того, що вона робить, близько 50% того, що вона бачить, і тільки 10% того, що вона чує. Отже, найефективніша форма навчання в магістратурі має ґрунтуватися на активному залученні магістрантів до відповідних їхній професії педагогічних дій. Цим пояснюється розроблення нами особливостей педагогічного процесу в системі магістерської підготовки, спрямованого на розвиток високого рівня професіоналізму, яка надалі, на наше переконання, більшою мірою буде приймати на себе не тільки науково-методичні й пізнавальні функції, а професійно-духовні. Це єдина система, у якій науково-дослідна діяльність викладачів і магістрантів безпосередньо й органічно поєднується з гострохарактерними проблемами вищої освіти, яка сприяє й стимулює цілеспрямований, безперервний духовний саморозвиток майбутніх викладачів, що вимірюється високою культурою професійної співтворчості суб'єктів магістерського педагогічного процесу, мистецтвом професійного самовдосконалення, активним творчим самовиявленням.

Звідси – визначені нами на основі тривалих досліджень такі особливості магістерського професійно спрямованого педагогічного процесу й основні напрямки адаптації викладачів до умов сучасного соціуму:

- забезпечення духовно-інтелектуальної взаємодії та співтворчості, у результаті якої виникає безліч педагогічних знахідок, ідей і пропозицій;
- розвиток у магістрантів стереотипу до новизни, нестандартного погляду на педагогічні проблеми, на професіоналізм та існуючий соціум у сфері професійної діяльності;
- підготовка магістрантів до переоцінки колишнього професійного досвіду, перегляду усталених педагогічних позицій;
- спонукання до переосмислення власних та загальнокультурних запитів; готовність на основі пошуків шляхів професійного самовдосконалення;
- досягнення магістрами особливого якісного стану у стилі, поведінці й відносинах, що виявляється у взаємній концептуальній «доробці» один одного, особливій творчій атмосфері навчального спілкування, умінні доброзичливо сперечатися, слухати, об'єктивно, без побоювання висловлювати будь-яку думку;
- спрямування викладацької діяльності на посилення професійної упевненості, зменшення пристрасті до негативів, на серйозні зрушення у свободі вибору доцільних, науково обґрунтованих педагогічних засобів;
- цілеспрямоване й активне відкриття та розвиток індивідуального внутрішнього духовного

потенціалу магістрів, особливо таких їхніх якостей, як: спокійно-творче ставлення до змін і адаптація до них, до співставлень та гіпотез, різного роду творчих випробувань тощо;

– залучення магістрантів до наукового обґрунтування своїх, природно створених точок зору на професію.

Існуючі особливості відрізняють педагогічний процес системи традиційного вузівського тим, що тут не тільки навчають зрілих людей, але й переучують їх, допомагають долати опір раніше сформованим стереотипам, пробуджують індивідуальне ставлення до них.

У цій роботі не можна проігнорувати увесь попередній досвід магістрантів, їхній стиль уміло використовувати його (досвід) в мету подальшого професійного просування, враховуючи той факт, що в процесі магістерської підготовки кадрів нові педагогічні знання не сприймаються на віру, навіть якщо вони підкріплені позитивними фактами застосування на практиці. Старий досвід часто стає бар'єром на шляху до нових знань.

Пояснюється це тим, що все нове вимагає додаткових затрат часу на переучування і пристосування, сама психологічна перебудова об'єктивно пов'язана з певними зусиллями. Тому навіть аргументовані доведення на користь необхідності й доцільності додаткових зусиль в освоєнні нового знання не завжди сприяє подоланню такої суперечності.

Щоб зменшити або виключити негативні ефекти упереджень, слід так організувати педагогічний процес, щоб підвести магістрів до їх усвідомленої відмови від стереотипів. Досягти цього можна завдяки спільному творчому пошуку педагогічної істини, колективному розумінню користі й вигоди вчасної відмови від минулих стереотипів, але особливістю цієї взаємодії є й те, що в магістерській аудиторії нічого не можна нав'язувати, до інтелектуальної творчої співпраці мав бути вироблена особлива схильність і потреба.

Без перебільшення можна сказати: усвідомлена професійна співтворчість може бути тільки там, де є гідна ціль, щире її усвідомлення, спільне з викладачем педагогічне передбачення і прогнозування, колективне осмислення оптимального інструментування, делікатний вплив досвідченого й авторитетного викладача, глибокий аналіз досягнутого результату, співвіднесення його з висунутими цілями тощо.

Якщо все це займає пріоритетне місце в системі магістерської підготовки, тоді з'явиться нескінченна кількість викладачів-новаторів.

Багаторічний досвід організації навчального процесу в різних магістерських аудиторіях показав: професійна співтворчість досягає мети, коли спільний цілеспрямований пошук педагогічної істини сприяє:

– піднесенню педагогічної свідомості на більш високий професійний рівень.

– полегшенню переходу від навчання до самонавчання;

– розвитку здатності адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки й професійну поведінку;

– стимулюванню вільнодумства, максимального емоційного залучення кожного магістра до конкретної творчої ситуації;

– тренуванню чутливості й сприйнятливості до емоційного стану інших людей;

– отриманню нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей і педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про створення *стимулюючої* системи професійної підготовки майбутнього викладача, яку магістрант сприймав би як щось надзвичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам вибирати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу педагогічних рішень.

**Висновки.** Аналіз педагогічних аргументів і парадигм, що висувуються на користь стимулюючої системи професійної підготовки магістрантів, зумовлений переконаністю в тому, що тільки така система здатна прискорити успішну професійну підготовку викладачів, готових до швидких соціальних і психологічних перебудов, до активного самовиявлення і розвитку власних творчих здібностей під час навчання в магістратурі.

Реорганізація системи професійної підготовки високої якості повинна починатися зі скасування існуючого стереотипу ставлення до майбутнього викладача як до опосередкованої особистості, з прискорення пошуку шляхів спонування до професійного самовдосконалення магістрантів як яскравих і самобутніх особистостей.

Для гармонійного засвоєння магістрами основ майбутньої професії необхідний досвід спільної з викладачем творчої діяльності й система мотивованих соціально цінних ставлень до нового розуміння соціальної ролі магістра, його нового статусу.

#### Список використаної літератури:

1. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін /В. Андрущенко // *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 5-16.
2. Зінковський Ю.Ф. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми /Ю. Зінковський, Г. Мірських // *Вища школа*. 2010. № 3-4. С. 36-43.
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ, 2010. 520 с.

---

**Sushchenko R., Sushchenko T. Factors influencing the paradigm shift in professional training of high school teachers**

*The article is devoted to the definition and substantiation of factors that influence the change in the paradigms of professional training of teachers in the conditions of magistracy.*

*It is proved that during the period of priority of the individual, unfortunately, the living conditions and professional activities of the teacher become more complicated, as evidenced by the mode of his work, state of health, lifestyle, information and material insecurity, etc.*

*These problems acquire particular difficulty during the crisis state of society, when anti-values and antihuman principles preside over it, when, instead of intellect and professionalism there is adaptability and fawning which negatively affect people's lives, the acquisition of a profession, the socio-psychological atmosphere of their interaction with society, family and close people.*

*In modern dynamic changes and transformations, the personality of the teacher as a creator, as a carrier of new qualities and roles in all aspects of social and spiritual development comes to the fore.*

*The main paradigms of professional training of the future teacher in the conditions of the magistracy are determined: interiorization of moral norms and social values, overcoming the devaluation of the professional status of a higher school teacher, strategy to get ahead, and not to catch up with the acceleration of the reassessment of factors of negative impact on the spiritual and transformative functions of the teacher in real society.*

*It is proved that the reorganization of the system of high-quality professional training should begin with the abolition of the existing stereotype of treating the future teacher as an indirect person, with acceleration the search for ways to encourage professional self-improvement of undergraduates as bright and original personalities.*

*For the harmonious assimilation by masters of the basics of the future profession, the experience of joint creative activity with the teacher and system of motivated socially valuable attitudes towards a new understanding of the social role of the master, his new status are necessary.*

**Key words:** a teacher, professional training, magistracy, pedagogical process, high school, paradigms.

УДК 37:004:378.027.7:37.01:37.07:005.3  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.33>

**А. В. Сущенко**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри теорії й методики фізичного виховання,  
адаптивної та масової фізичної культури  
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**С. О. Табінська**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та методики спортивної підготовки  
Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

## ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ СПОРТИВНО-ФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ

*Статтю присвячено дослідженню шляхів оптимізації соціокультурного змісту професійної освіти фахівців спортивно-фізкультурного профілю. Висвітлено теоретичні аспекти соціокультурної освіти, що може виступити в ролі «соціокультурного каталізатора» економічних, культурних та інших змін, які позначають якісно новий характер соціокультурної динаміки суспільства. Представлено теоретичне обґрунтування пошуку і відбору сучасних фонових знань соціокультурної тематики для експериментального впровадження в освітній процес та вдосконалення робочої програми викладання дисципліни «Соціологія спорту» з метою формування у здобувачів вищої освіти з фізичної культури соціокультурних компетенцій в умовах глобалізації. Показано, що соціокультурна компетентність складається з окремих загальних компетентностей, затверджених у Стандартах вищої освіти з фізичної культури і спорту, а саме: здатності реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство; здатності працювати в команді; здатності працювати в міжнародному контексті; навичок міжособистісної взаємодії; здатності діяти на основі етичних міркувань. Результати проведеного теоретичного дослідження зосереджені на соціокультурному значенні спорту, що ставить на перед необхідність звернутися до проблеми глибинної сутності людських стосунків та індивідуального соціального коду, формуючи при цьому у здобувачів вищої освіти установку на співробітництво, повагу й толерантність й у спорті, й після завершення спортивної кар'єри. Зазначено, що проблема формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, що навчаються у вітчизняних закладах вищої освіти, залишається мало розробленою й може виходити за межі вивчення даної дисципліни, переплітатися у міждисциплінарних зв'язках й реалізовуватися найбільш повно у позанавчальний час в рамках студентських клубів.*

**Ключові слова:** робоча програма дисципліни, стандарт вищої освіти, загальні компетентності, міждисциплінарні зв'язки, соціологія спорту.

**Постановка проблеми.** З позиції класичних соціологічних уявлень, освіта є одним з найважливіших соціальних інститутів, й виконує цілу низку соціально значущих функцій. А отже, багато процесів, що відбуваються в світі та окремі держави, взаємопов'язані з її функціонуванням. Тим більше, що система вищої професійної освіти в якості соціального інституту повинна ставити собі за мету та виконувати функцію соціальної адаптації та соціалізації особистості в суспільстві [5, с. 109-110]. Крім того, вчені [34, 35] збігаються у думці, що місією закладів вищої освіти незалежно від їх напрямку є формування особистості, адже саме така освіта може виступити в ролі «соціокультурного каталізатора» економічних, культурних та інших змін, які позначають

якісно новий характер соціокультурної динаміки суспільства.

Так, взаємозалежність глобалізації («можливості не тільки знати про ціле людського всесвіту, а й бути персонально причетним до світових подій, що утворюють це ціле»), комунікації («здатності з'єднати різноманітні світи людей, примирити в глобальному масштабі спільноти та нації») та політики мультікультуралізму є загально визнаною у світовому миробудівництві й поширенні спільних норм і цінностей [2, с. 5-9], а побіжний погляд на ці місткі поняття у контексті професійної освіти з фізичної культури і спорту порушує низку нових фонових соціокультурних питань, що можуть бути розглянуті та опрацьовані під час опанування здобувачами вищої освіти дисципліни «Соціологія спорту».



Адже феномен сучасного спорту є, по суті, цивілізаційним культурним надбанням, багатомірним і складним глобальним соціальним явищем [42-46].

Варто підкреслити, що система поглядів з цього приводу може буде амбітна вшир і вглиб, виходити за межі вивчення даної дисципліни, переплітатися у міждисциплінарних зв'язках й реалізовуватися найбільш повно у позанавчальний час в рамках студентських клубів [30, 31]. Адже гострота й актуальність теми є на часі, і не можна не зважати на те, що навколо спорту відбуваються активні соціальні процеси, а сам спорт відіграє значну роль у розвитку суспільних відносин, маючи при цьому свої гендерні, соціологічні та інші соціокультурні проблеми, що підтверджуються чималою кількістю наукових статей, опублікованих у рецензованому науковому журналі «International Review for the Sociology of Sport» [41] за останні роки.

«Соціологія спорту» як поняття введено в науковий ужиток у 1921 році німецьким соціологом Г. Ріссе [45], коли в однойменній праці він проаналізував сутність і роль спорту як важливого соціокультурного феномена. У 1964 році був створений Міжнародний комітет соціології спорту. Подальший розвиток соціології спорту за кордоном, як зазначено у спільному дослідженні М. О. Мінца, В. Я. Маєра, М. І. Андрущенко, І. В. Головаченко, 2018 [21], був пов'язаний з дослідженнями К. Дима, Г. Ленка, Г. Плеснера (ФРН), Ж. Дюмазадьє, Ж. Маньяна, Ж. Мейно (Франція), П. Рассела, І. Кріфтиса (Англія), Г. Люшена, Ч. Макклоя, Д. Строка (США), М. Левена (Бельгія), К. Майора (Австрія), Х. Ортеги-і-Гассета (Іспанія), А. Натеріо (Італія), Т. Ниво (Японія), М. Візітея (Молдова) та ін. Тож, за результатами попереднього аналізу наукової літератури з проблематики дослідження нами було зроблено висновок, що розробка означеної проблеми може включати «корені напруги» у зрушенні соціокультурної цивілізаційної парадигми в бік уявлень про «мирне глобальне селище» як певну кінцеву мету, своєрідний ідеал глобальної комунікації; про фундаментальне право на свій голос у колективному ансамблі спілкування при інтенсифікації міжлюдських зв'язків, економічних і культурних взаємин, інтернаціонального братерства, та, власне, особистого об'єктивного ставлення до світу і спортивної діяльності зокрема; про горизонт культурних значень спорту у реальному стані справ держави; про дисципліну мислення, спрямованого на досягнення консенсусу у міжособистісному просторі; про користь і закономірності функціонування соціального капіталу; про траєкторії соціалізації індивіда в економічних матрицях капіталістичної глобалізації; про соціокультурні парадигми згоди як основи стратегії майбутнього; про формування соціокультурного світогляду, етичної толерантності та культури причетності тощо.

При цьому аналіз навчального посібника [18] та робочої програми й курсу лекцій з дисципліни «Соціологія спорту» [26] показав, що в них не звертається достатньої уваги на формування знань з соціокультурної тематики. Незрозуміло через які сучасні практики, теорії та зміст можна сформувати здатність та готовність здобувачів вищої освіти з фізичної культури і спорту до розпізнавання соціокультурних проблем у професійній практиці, та до активної співпраці в межах загальноєвропейського або світового освітнього простору.

І оскільки, сьогодні зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців спортивно-фізкультурного профілю, у тому числі згідно із затвердженим Державним соціальним стандартом у сфері фізичної культури і спорту [8], виникає потреба у вирішенні протиріччя між необхідністю у глобалізованому соціумі об'єднуватися у міжнародні мережі ЗВО, що готують майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, створюючи при цьому найкращі й потужні уніфіковані освітні програми із наскрізним і прозорим змістом усіх освітніх компонентів та конкурентною природою самого феномену спорту з його сучасною комерціалізацією і професіоналізацією, де перемога спортсменів окремої країни є, по суті, сенсом наукових досліджень та надбанням відповідної нації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження показало, що проблему соціокультурного підходу в освіті часто розглядають з позиції навчання мов, що передбачає професійно-спрямоване формування соціокультурної компетентності у майбутнього вчителя іноземної мови (Ю. Г. Безвін, 2018 [1]; І. А. Закір'янова, 2006 [12]; Ю. І. Трикашна, 2017 [32]; С. О. Шехавцева, 2009 [39]; М. О. Шиловська, 2009 [40]) та розкриття основних принципів соціокультурної освіти засобами мов у XXI столітті (В. В. Сафонова, 2007 [28]) тощо.

Слід враховувати, що розробкою моделей та інших науково-теоретичних засад формування соціокультурної компетентності у процесі професійної підготовки займалися вчені з різних фахових спеціальностей, зокрема такі розробки було здійснено для майбутніх судоводіїв міжнародних рейсів (Л. В. Ліпшиць, 2018 [16]); для майбутніх фахівців інженерно-технічного напрямку (О. В. Квасник, 2013 [13]); для майбутніх учителів початкової школи (Н. А. Дідур, 2018 [11]; В. Ф. Котубей, 2019 [14]); для майбутніх соціальних працівників (Л. Курінна, 2020 [15]; Ю. М. Рябова, 2016 [27]); для майбутніх журналістів (Н. Р. Бобаль, 2013 [3]); для майбутніх менеджерів соціокультурної сфери (В. Локшин, 2015 [17]); для майбутніх юристів (В. В. Хребтова, 2011 [38]); для майбутніх філологів (О. Ф. Усик, 2010 [33]); для майбутніх аграріїв (Т. М. Фоменко, 2021 [36]); для майбутніх еконо-

містів (Є. Л. Хачатрен, 2020 [37]); для майбутніх фармацевтів (І. Є. Процюк, 2019 [25]) тощо.

Разом з тим, особлива увага науковців звертається й на такі аспекти реалізації соціокультурного підходу в системі вищої освіти, як: встановлення потенціалу гумористичних текстів для формування соціокультурної компетентності (С.Є. Дворянчикова, Е.Ш. Салахатдінова, 2017 [7]); дослідження соціокультурних орієнтацій студентської молоді (А. К. Похресник, 2002 [24]) тощо.

Питанням оволодіння соціокультурними технологіями фахівцями фізичної культури і спорту як новою професійною компетентністю займався вчений (Д. Н. Машков, 2011 [20]). Дослідник запропонував авторський підхід до проектування соціокультурної моделі конкурентноздатного фахівця, що базується на структурно-функціональному підході до класифікації компетенцій та на пошуку відповідностей між групами компетенцій і засобами навчання в методиці багатостороннього навчання. В основу такої системи класифікації дослідник поклав розроблену структурно-функціональну схему, що включає, на його думку, наступні структурні компоненти соціокультурної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту:

- соціальні компетентності (комунікабельність, здатність переконувати, толерантність, готовність брати на себе відповідальність);
- когнітивні компетенції (абстрактне мислення, художньо-образне мислення, конструктивне мислення, конкретне мислення, критичне мислення);
- компетенції особистісного розвитку (креативність, надійність, адаптивність, відкритість до нового досвіду);
- практичні компетенції (лідерські якості, прагнення до успіху, старанність, здатність працювати в команді).

Однак, у своїх дослідженнях він прийшов до висновку, що проблеми, пов'язані з виявленням специфіки технологічних процесів при розробці окремих соціокультурних проектів і програм, адекватності використання засобів, форм і методів впливу на особистість, проблеми нововведень у соціокультурних технологіях підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту все ж потребують подальших ґрунтовних досліджень.

Проблемі формування соціокультурної компетентності студентів конкретного факультету, а саме факультету фізичної культури педагогічного закладу освіти присвятила свою увагу вчена також із за кордону (С. В. Пахотина, 2007 [23]). Проте її апробовані експериментальні висновки і методичні рекомендації були розроблені для роботи кафедри іноземних мов і не охоплюють масштабних теоретичних і методичних засад формування соціокультурної компетентності українських здобувачів вищої освіти у процесі їх профе-

сійної підготовки чи під час вивчення дисципліни «Соціологія спорту».

Далі, користуючись ґрунтовним порівняльним аналізом кращих зразків зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту проведеним вченим на рівні докторської дисертації (А. В. Сватсьевим, 2013), є підстави вважати, що в зарубіжних країнах вже не менше 10 років особлива увага спрямовується на формування особистості, яка «здатна ефективно працювати в середовищі або системі, що характеризується взаємодією різних культур, поліетнічності і готова до активної співпраці в межах загальноєвропейського або світового освітнього простору, стати над національним і релігійним контекстом, сформувати в собі ноосферну свідомість та індивідуальне відчуття етичної й моральної відповідальності в плюралістичному багатонаціональному суспільстві» [29, с. 93].

Характерно, що й у роботі сербського вченого [43] вказується на домінуючі теоретико-методологічні парадигми вивчення спорту в соціальних науках, особливо соціології: функціоналізму, теорії конфлікту в суспільстві, інтерпретаційної та постмодерністської теорії. Так, досліднику вдалося проаналізувати діалектику сучасних відносин між спортом і суспільством, де особлива увага приділяється розподілу соціальної влади між спортом, капіталом і ЗМІ на локальному та глобальному рівнях. Вказано, що на місцевому рівні спостерігається яскраво виражений вплив політики на спорт, який реалізується через різні механізми влади, а також інших політичних суб'єктів. Найміцніші зв'язки між спортом і суспільством підтримують капітал і ЗМІ, які не знають кордонів, а через власність і механізми фінансування спортивних клубів і товариств, спортсменів і спортивних змагань була створена ціла мережа капіталістичних відносин у спорті. Дане теоретичне дослідження для нас є цінним ще й з того погляду, що його зміст й проблемні аспекти можна додати до програми викладання дисципліни «Соціологія спорту».

Тож, незважаючи на широке поле публікацій, дослідження оптимізації соціокультурного змісту професійної освіти майбутніх фахівців спортивно-фізкультурного профілю не набуло достатнього висвітлення, а проблема формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, що навчаються у вітчизняних ЗВО, залишається мало розробленою. І це підтверджується існуванням вищезазначеного протиріччя, необхідністю його вирішення та наявністю теоретичних здобутків, розгляду яких ми і присвятили дану частину дослідження.

**Мета дослідження** – теоретичне обґрунтування пошуку і відбору сучасних фонових знань соціокультурної тематики для експериментального впровадження в освітній процес та вдоскона-

лення робочої програми викладання дисципліни «Соціологія спорту» з метою формування у здобувачів вищої освіти з фізичної культури соціокультурних компетенцій в умовах глобалізації.

**Методи дослідження.** У роботі використані методи теоретичного дослідження, а саме: вивчення літератури і документальних матеріалів, абстрагування, аналіз і синтез, індукція та дедукція, ідеалізація та узагальнення.

**Результати дослідження.** Насамперед, звернемося й надалі будемо спиратися на загальні вказівки у нових Стандартах [9, 10] щодо розвитку загальних компетентностей, які повинні бути сформовані у будь-якого здобувача вищої освіти незалежно від отриманого ним фаху. Серед списку із 12 (бакалавр) та 8 (магістр) таких загальних компетентностей, п'ять з них на рівні бакалавріату, та як мінімум одна на рівні магістратури складають соціокультурну компетентність особистості. Детально у Стандартах вони мають наступний шифр та назву (табл. 1).

Згідно з матрицею відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам НРК приведені вище загальні компетентності, що складають у свою чергу соціокультурну компетентність, корелюють з К2, тобто здатністю ефективно формувати комунікаційну стратегію.

До проблеми аналізу освіти як соціокультурного інституту зверталось чимало авторів [19, 29, 35], які розглядали її через формаційний, цивілізаційний та діяльнісний підходи. Відповідно до цього, важливим є процес засвоєння здобувачем вищої освіти спеціально підібраної інформації, що унаочнює суспільні цінності, практичні ідеї та проекти соціокультурного контексту і їх втілення в індивідуальному досвіді перетворення реального світу. І хоча робоча програма навчальної дисципліни, що викладається у ЗВО складається з різних розділів та компонентів, зупинимось на деяких її аспектах. Так, традиційна програма навчальної дисципліни «Соціологія спорту» [26] розрахована на 120 годин, з них: 22 години лекцій, 22 години семінарських занять та 76 години відведено на самостійне опанування змісту курсу. Включає 4 модуля, що складені з 11 тем (табл. 2).

Зважаючи на те, що кількість тем у перших двох модулях складає лише по дві, і це не співпадає по кількості ні з третім, ні з четвертим змістовним модулем, ми пропонуємо додати до першого та другого модулю ще по одній темі. Так, у першому модулі програму викладання дисципліни можна розширити третьою темою під назвою «Система координат соціально-культурних протиріч, що визначають напрямки конкретних соціологічних досліджень у галузі фізичної культури і спорту». Складовими темами можуть виступити такі питання: 1. Проблеми, що висвітлені у рецензованих наукових журналах з соціології спорту, на кшталт «International Review for the Sociology of Sport». 2. Вплив шоу-бізнесу, дегуманізації та різноманітних кризових явищ у суспільстві на розвиток спорту та якості й риси людини. 3. Креативна взаємодія наук у вирішенні соціально-культурних протиріч у галузі фізичної культури і спорту.

Програму другого модулю ми пропонуємо розширити наступною третьою темою: «Динаміка спорту в контексті соціокультурної еволюції світового суспільства». Дана тема може включати розгляд та пояснення наступних проблемних питань: 1. Приховані структурні параметри соціокультурної еволюції. 2. Взаємозв'язок спорту зі сферами сучасного суспільства: культура, релігія, економіка, політика, освіта.

Назву третього модулю пропонуємо дещо уточнити і написати в такій інтерпретації: «Соціокультурні аспекти спортивної кар'єри». Зміст третього модулю, ми також пропонуємо оптимізувати, об'єднавши традиційні теми 5, 6, 8 в одну, тепер вже сьому тему, що може мати назву: «Антигуманістичні, гендерні та здоров'язбережувальні проблеми у спорті». До складових тем відповідно будуть включені такі питання: 1. Професіоналізація і комерціалізація олімпійського руху та пов'язані з цим неоднозначні тенденції в спорті. 2. Проблема гендерних відносин у спорті. 3. Характеристика соціальної природи особистості та механізми впливу спорту на її соціалізацію та якість й тривалість життя.

Тож, з'являється можливість розширити даний третій модуль ще однією темою, а саме: «Типи вза-

Таблиця 1

Шифр	Назва загальної компетентності
ЗК 2	«Здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні» (бакалавр).
ЗК 3	«Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і примножувати досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій» (бакалавр).
ЗК 4	«Здатність працювати в команді» (бакалавр).
ЗК 8	«Здатність працювати в міжнародному контексті» (магістр);
ЗК 9	«Навички міжособистісної взаємодії» (бакалавр);
ЗК 11	«Здатність діяти на основі етичних міркувань» (бакалавр).

Таблиця 2

Назва модулю	Назва теми та її зміст
<b>Модуль 1.</b> Соціологія спорту – як один із напрямків сучасного соціологічного значення.	<b>Тема 1.</b> Соціологія спорту, як наукова і навчальна дисципліна. <i>Складові теми:</i> 1. Цілі та завдання «Соціології спорту» як наукової та навчальної дисципліни. 2. Функції «Соціології спорту». 3. Основні соціальні проблеми які вирішує соціологія спорту. <b>Тема 2.</b> Історичні аспекти розвитку соціології спорту. <i>Складові теми:</i> 1. Виникнення соціології як науки. 2. Виникнення та розвиток «Соціології спорту» як наукової та навчальної дисципліни. 3. Формування міжнародних організацій та структур соціології спорту, їх діяльність.
<b>Модуль 2.</b> Спорт, як соціальний феномен.	<b>Тема 3.</b> Спорт, як соціальний інститут. <i>Складові теми:</i> 1. Поняття соціального феномену спорту як соціального інституту. 2. Соціальні функції спорту. 3. Інфраструктура спорту як соціального інституту. 4. Підготовка професійних кадрів для роботи в спорті в спеціальних учбових закладах. <b>Тема 4.</b> Соціокультурні цінності фізичної культури і спорту. <i>Складові теми:</i> 1. Поняття про соціокультурний зміст фізичної культури і спорту. 2. Інтелектуальні цінності спорту. 3. Технології спортивного тренування як цінності спорту. 4. Цінності спорту як фактори соціальної інтеграції та укріплення міжнародних зв'язків. 5. Валеологічні цінності спорту.
<b>Модуль 3.</b> Соціологічні проблеми спортивної діяльності.	<b>Тема 5.</b> Соціологічні проблеми спорту вищих досягнень та сучасного олімпійського руху. <i>Складові теми:</i> 1. Професіоналізація олімпійського спорту. 2. Комерціалізація олімпійського руху. 3. Розвиток антигуманістичних тенденцій в спорті вищих досягнень. 4. Проблема допінгу та збереження здоров'я спортсменів. <b>Тема 6.</b> Соціологічні проблеми жіночого та дитячо-юнацького спорту. <i>Складові теми:</i> 1. Проблема гендерних відносин в спорті. 2. Проблема омолодження жіночого спорту та раннє закінчення спортивної кар'єри. 3. Проблема збереження здоров'я дітей на ранньому початку спортивних занять. 4. Травматизм та захворюваність в жіночому та дитячо-юнацькому спорті. <b>Тема 7.</b> Характеристика спортивної кар'єри. <i>Складові теми:</i> 1. Основні риси спортивної кар'єри. 2. Характеристика етапів спортивної кар'єри. 3. Основні кризи спортивної кар'єри та шляхи їх подолання. 4. Проблеми виходу спортсменів зі спорту і адаптація до нової діяльності. <b>Тема 8.</b> Спорт і соціалізація особистості. <i>Складові теми:</i> 1. Характеристика соціальної природи людини. 2. Формування особистості в процесі соціалізації індивіда. 3. Соціалізація особистості в спорті.
<b>Модуль 4.</b> Загальна характеристика соціологічного дослідження.	<b>Тема 9.</b> Організація, методика та процедури соціологічного дослідження. <i>Складові теми:</i> 1. Організаційні аспекти соціологічного дослідження. 2. Соціальні завдання, що вирішуються в процесі соціального дослідження. 3. Визначення понять: метод, методика та процедура соціологічного дослідження. <b>Тема 10.</b> Етапи, види і методи соціологічного дослідження. <i>Складові теми:</i> 1. Характеристика етапів при соціологічному дослідженні. 2. Характеристика метода спостереження. 3. Характеристика метода аналізу документів. 4. Характеристика метода опитування при соціологічному дослідженні. 5. Поняття про проведення соціологічного експерименту. <b>Тема 11.</b> Загальна структура програми конкретного соціологічного дослідження. <i>Складові теми:</i> 1. Різновиди конкретного соціологічного дослідження (КСД). 2. Поняття програми КСД. 3. Характеристика методологічної частини програми КСД. 4. Характеристика методичної частини програми КСД. 5. Складання прогнозу розвитку конкретного явища на підставі соціологічного дослідження [26].

емовідношень людей, націй, держав та їх вплив на розвиток олімпійського руху». Ця тема може складатися з таких питань: 1. Толерантність, повага, доброзичливість – міф чи реальність на спортивному майданчику та олімпійській арені? 2. Агресія у спорті та її вплив на здатність діяти у суспільстві на основі етичних міркувань. 3. Конфігурації й мінливість міжособистісного простору в часі й в життєвому успіху – комунікації у спорті та засоби регуляції міжособистісних відносин.

Таким чином, кожний з чотирьох змістовних модуля буде складатися з трьох тем і включати додаткові фонові знання з соціокультурної тематики, зокрема проблемні питання соціокультурної еволюції світового суспільства, взаємовідношень людей, етичних принципів, толерантності, міжособистісного простору, та взаємодії наук у вирішенні соціально-культурних протиріч у галузі фізичної культури і спорту.

Перлиною у короні опанування дисципліною повинно стати виконання здобувачами вищої освіти творчого завдання в межах четвертого модуля: «Складання програми конкретного соці-

ологічного дослідження, що має соціокультурну спрямованість; розробка відповідного анкетування; інтерпретація отриманих результатів».

**Дискусія.** Проаналізований фактичний матеріал нових Стандартів [9, 10] ілюструє необхідність побудови аналітичної перспективи у розробці соціокультурного змісту професійної освіти майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та його обережного впровадження в навчальний процес ЗВО. А спираючись на відомих французьких дослідників (П. Бурдьє, Ж. К. Пассрон, 2007 [4]), які вбачають причини недовісти освітніх реформ у відсутності надійної теоретичної основи, цілісного наукового бачення процесів, що відбуваються в даній сфері, виникає впевненість й у тому, що ефективність оптимізації соціокультурного змісту освіти з фізичної культури і спорту певною мірою буде залежати не тільки від широти світогляду розробників таких програми, але й від здатності застосовувати відповідний набір «лінз» для фокусування на окремому питанні чи для поєднання між собою низки відповідних теоретичних аспектів в організації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти.

Виходячи з цього, у першому випадку ми пропонуємо використовувати лінзу, що дозволяє поєднати панораму інтересів епохи в її історичності як такої у часі та аспекти соціального буття спорту на концептуальному рівні з принципами соціальної обумовленості психіки. Практично, розуміння суспільства, в якому ми живемо, і самих себе дає змогу повніше зрозуміти структуру та характер відносин, що складаються в перебігу соціальної взаємодії індивідів, у тому числі у сфері спорту. Безсумнівно, що за моральним змістом моделі поведінки у спортивній діяльності бувають протилежні. А за концепцією американського соціолога Райта Мілза, якого цитує у своїй праці (В. Паніотто, 2022), цей компонент знання, тобто здатність побачити наше життя, клопоти, проблеми, сподівання у їхніх зв'язках із широким соціальним та історичним контекстом має навіть назву «соціологічної уяви» [22, с. 15]. Тим більше, що М. Вебер [6] наполягав на «історичній специфічності» і писав, що із зміною епохи втрачають свою силу і цінності, на зміну їм приходять цінності іншої епохи, які впливають не лише на пізнання та оцінку явищ, але й визначають норми взаємовідносин людей, устрій суспільного життя.

У другому випадку – лінзу, що сфокусує увагу на соціологічних підходах до якості вищої освіти, на соціальних ризиках й кризах в освіті та соціальних функціях освіти, що вперше були визначені французьким соціологом Е. Дюркгеймом (1858-1917) та німецьким соціологом, політичним економістом М. Вебером (1864-1920). По суті така лінза може підсвітити багатогранність освіти як процесу розвитку та становлення особистості, її соціокультурного досвіду.

У третьому випадку – лінзу, що сприяє мікроаналізу освіти з позицій символічного інтеракціонізму, теорії соціального обміну, теорії справедливого обміну, етнометодології, теорії соціокультурної дії, та дає можливість прицільно побачити «ідеальну дидактику» й на експериментальному рівні впроваджувати в освітній процес викладання тієї чи іншої дисципліни соціально-гуманітарного напрямку, з урахуванням її завдань та специфіки, ефективні прийоми педагогічної техніки щодо формування соціокультурних компетенцій.

У четвертому випадку – лінзу, що допомагає поєднати життєві плани студентської молоді, їх життєві перспективи, професійне самовизначення й ціннісні орієнтири з можливостями науково-технічної революції та відповідними інноваційними процесами в освіті.

Виходячи з того, що соціокультурні компетентності формуються «у контексті простору освіти, науки і культури європейського рівня науково-просвітницьким впливом на громадську думку та науково-філософським обґрунтуванням викла-

дання соціогуманітарних дисциплін на засадах переосмислення наявних та формування нових знань» (Ю. Макешина, С. Лисенко, А. Кравченко, М. Самошкіна, 2022) [19, с. 100] проблема, що нами порушена, має міждисциплінарний характер і повинна вивчатися з різних сторін та вирішуватися різними науками, зокрема, у подальших дослідженнях можна спиратися на соціокультурну антропологію й соціокультурну психологію, філософію спорту й філософію освіти тощо. На наш погляд, такі межі дозволять якнайповніше висвітлити теоретико-методичний майданчик світових надбань та систематизувати чисельні теорії й концепції з проблематики соціокультурної освіти майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та вирішити актуальні освітні завдання педагогіки вищої школи.

**Висновки.** Проблема формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, що навчаються у вітчизняних ЗВО, залишається мало розробленою й може виходити за межі вивчення дисципліни «Соціологія спорту», переплітатися у міждисциплінарних зв'язках й реалізовуватися найбільш повно у позанавчальний час в рамках наукових студентських клубів.

Досліджено, що можливість ефективно орієнтуватися й адаптуватися у глобалізованому світовому просторі може дати саме соціокультурна компетентність, що складається з окремих загальних компетентностей, затверджених у Стандартах вищої освіти з фізичної культури і спорту, а саме: здатності реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство; здатності працювати в команді; здатності працювати в міжнародному контексті; навичок міжособистісної взаємодії; здатності діяти на основі етичних міркувань.

Результати проведеного теоретичного дослідження, що були зосереджені на соціокультурній еволюції суспільства й значенні спорту у ній, дозволили зробити висновок про необхідність звернутися в рамках міждисциплінарних зв'язків до проблеми глибинної сутності людських стосунків, індивідуального соціального коду та процесів національної ідентичності, формуючи при цьому у здобувачів вищої освіти особливу «соціологічну уяву» із установкою на співробітництво, повагу й толерантність, що буде зберігатися й у спорті, й після завершення спортивної кар'єри.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у встановленні методологічно-організаційних підходів та інших шляхів формування соціокультурних компетенцій у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у процесі здобуття ними вищої освіти з фізичної культури і спорту на першому бакалаврському та другому магістерському рівнях.

#### Список використаної літератури:

1. Безвін Ю. Г. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 22 с.
2. Бистрицький Є., Зимовець Р., Пролеєв С. Комунікація і культура в глобальному світі. К.: Дух і літера. 2020. 416 с.
3. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця. 2013. 20 с.
4. Бурдьє П., Пассрон Ж. К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. Пер. с франц. Н. А. Шматко. М. : Просвещение, 2007. 267 с.
5. Васильева Е. Н. Теоретико-методологические аспекты исследования социокультурного образования. *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 294. С. 109-112.
6. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. Переклад з німецької О. Погорілий. К. : Наш формат. 2018. 180 с.
7. Дворянчикова С. Є., Салахатдінова Е. Ш. Потенціал гумористичних текстів для формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців немовних вишів. *Science and Education*. 2017. Issue 5. С. 140-147.
8. Державний соціальний стандарт у сфері фізичної культури і спорту. Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства молоді та спорту № 4029 від 22.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0559-13#Text> (дата звернення: 10.10.22)
9. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений Наказом МОН України № 567 від 24.04.19 р.
10. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений Наказом МОН України № 516 від 11.05.21 р.
11. Дідур Н. А. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 20 с.
12. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ін-т вищої освіти АПН України. К., 2006. 22 с.
13. Квасник О. В. Формування соціокультурної компетентності студентів технічних університетів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків, 2013. 264 с.
14. Котубей В. Ф. Структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах. *ФМО*. 2019. № 2 (20). С. 54-58. DOI: 10.31110/2413-1571-2019-020-2-009
15. Курінна Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. КПУ. Запоріжжя. 2020. 344 с.
16. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судоводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсонський державний університет. Херсон. 2018. 253 с.
17. Локшин В. С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 42 с.
18. Лукашук В. І. Соціологія спорту : навч. посіб. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 336 с.
19. Макєшина Ю., Лисенко С., Кравченко А., Самошкіна М. Формування соціокультурних компетенцій у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах глобалізації. *Спортивний вісник Придніпров'я*. № 3. 2022. С. 87-104. DOI: 10.32540/2071-1476-2022-3-087
20. Машков Д. Н. Овладение социокультурными технологиями специалистами по физической культуре и спорту как новой профессиональной компетентностью. *Вестник спортивной науки. Труды молодых учёных. ВНИФК*. 2011. С. 71-74.
21. Мінц М. О., Маєр В. Я., Андрющенко М. І., Головаченко І. В. Соціологія спорту. *Наукові праці. Педагогіка*. 2018. Вип. 307. Т. 319. С. 114-117.
22. Паніотто В. Соціологія в анекдотах. К.: Дух і літера. 2022. 392 с.
23. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (на примере

- факультета физической культуры) : автореф. на соис. уч. степени к. пед. н. : спец. 13.00.08. Сургут. 2007. 19 с.
24. Похресник А. К. Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства: сутність та динаміка (на матеріалах життєтворчості сучасного українського студентства) : дис... канд. філос. наук: 09.00.03. АПН України, Ін-т вищ. освіти. К., 2002. 147 с.
  25. Процюк І. Є. Формування соціокультурної компетентності майбутніх фармацевтів у процесі гуманітарної підготовки в коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир. 2019. 20 с.
  26. Робоча програма навчальної дисципліни «Соціологія спорту» для здобувачів ступеня вищої освіти магістр, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальності 017 Фізична культура і спорт. Дніпро. ПДАФКіС. 2018. 18 с.
  27. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чорноморський державний університет. Херсон. 2016. 238 с.
  28. Сафонова В. В. Основные принципы социокультурного образования средствами соизучаемых языков в XXI веке. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*: Чернігів: ЧДПУ. 2007. № 48. С. 259-264.
  29. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. ... д. пед. н.: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя, 2013. 564 с.
  30. Табінська С. Соціокультурні компоненти у нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 84. 2022. С. 245-249. DOI: 10.32840/1992-5786.2022.84.44
  31. Табінська С., Конакова О. Теоретичні засади та орієнтири у формуванні соціокультурних компетенцій майбутніх фахівців фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 80. Т.2. 2022. С. 169-173. DOI: 10.32840/1992-5786.2022.80.2.34
  32. Трикашна Ю. І. Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 21 с.
  33. Усик О. Роль і місце соціокультурної компетентності у процесі підготовки майбутніх учителів. *Нова пед. думка*. 2010. № 3. С. 19-21.
  34. Утин Е. В. Образование как социокультурный феномен. *Журнал прикладной психологии*. 2005. № 6. С. 52-65.
  35. Філософія освіти : навчальний посібник. 2-ге видання / за наук. ред. академіка В. П. Андрущенко [та ін.]. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 348 с.
  36. Фоменко Т. М. Формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2018. 20 с.
  37. Хачатрян Є. Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 20 с.
  38. Хребтова В. В. Формування полікультурної компетентності майбутніх юристів засобами іноземних мов. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 244-247.
  39. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
  40. Шиловська М. О. Соціокультурна компетенція майбутніх учителів іноземних мов: методологія та перспективи. *Наука і освіта*. 2009. № 7. С. 226-229.
  41. International Review for the Sociology of Sport. URL: <https://journals.sagepub.com/home/irs> (дата звернення: 15.10.22)
  42. Isik S. and Kasapoglu A. The Role of Sports in New Identity Construction: A Grounded Theory Research from Turkey. *Open Journal of Social Sciences*. 9. 2021. pp. 425-450. DOI: 10.4236/jss.2021.92028.
  43. Jovan Bazić. The social aspects of sport. *Physical education and sport through the centuries*. 2018. 5(1). pp. 49-66. DOI:10.2478/spes-2018-0005
  44. Montez de Oca J. Sociology of Sport: United States of America. In *Sociology of Sport: A Global Subdiscipline in Review*. Bingley, West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited. 2016. pp. 361-375. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1476-28542016000009025>
  45. Risse H. *Soziologie des Sports*. Berlin: Reher. 1921.
  46. Seippel O. Topics and Trends: 30 Years of Sociology of Sport. *European Journal of Sport and Society*, 15. 2018. pp. 288-307. DOI: 10.1080/16138171.2018.1475098

**Sushchenko A., Tabinskaya S. Optimization of the socio-cultural content of professional education of sports and physical cultural profile specialists**

*The article is devoted to the study of ways to optimize the socio-cultural content of the professional education of sports and physical culture specialists. The theoretical aspects of socio-cultural education, which can act as a "socio-cultural catalyst" of economic, cultural and other changes that mark a qualitatively new character of the socio-cultural dynamics of society, are highlighted. The theoretical justification of the search and selection of modern background knowledge of socio-cultural topics for experimental introduction into the educational process and improvement of the work program for teaching the discipline "Sociology of Sport" is presented with the aim of forming socio-cultural competencies in students of higher education in physical culture in the conditions of globalization. It is shown that sociocultural competence consists of separate general competences approved in the Standards of Higher Education for Physical Culture and Sports, namely: the ability to realize one's rights and responsibilities as a member of society, to be aware of the values of civil (democratic) society and the need for its sustainable development, the supremacy of law, rights and freedoms of man and citizen in Ukraine; the ability to preserve and multiply moral, cultural, scientific values and achievements of society based on understanding the history and patterns of development of the subject area, its place in the general system of knowledge about nature and society; ability to work in a team; ability to work in an international context; interpersonal skills; the ability to act on the basis of ethical considerations. The results of the conducted theoretical research are focused on the socio-cultural significance of sport, which makes it necessary to address the problem of the deep essence of human relations and the individual social code, while forming in students of higher education an attitude of cooperation, respect and tolerance not only in sports, but also after graduation sports career. It is noted that the problem of the formation of sociocultural competence among future physical culture and sports specialists studying in domestic institutions of higher education remains poorly developed and may go beyond the study of this discipline, intertwine in interdisciplinary connections and be realized most fully in extracurricular time within student clubs.*

**Key words:** work program of the discipline, standard of higher education, general competences, interdisciplinary connections, sociology of sport.



УДК 378.091.12(075.8)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.34>

**Н. О. Ткачова**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**А. С. Ткачов**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Т. М. Собченко**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ МАРШРУТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

*У публікації актуальність проблеми професійного розвитку майбутніх учителів доведено. Виявлено, що одним із перспективних засобів вирішення цієї проблеми є розробка й реалізація індивідуального освітнього маршруту студента. Метою статті є визначення суті індивідуального освітнього маршруту та розкриття його можливостей як засобу професійного розвитку майбутніх учителів у цифровому середовищі університету. Установлено, що поняття «індивідуальний освітній маршрут» вчені розуміють неоднозначно, зокрема як: диференційовану освітню програму, що визначається індивідуальними здібностями й освітніми потребами здобувачів освіти, індивідуальними можливостями всіх учасників освітнього процесу, а також стандартами змісту вищої освіти; інструмент досягнення поставленої мети; планомірний поступальний рух до досягнення конкретних освітніх цілей.*

*У статті визначено, що індивідуальний освітній маршрут являє собою оптимальну для конкретного здобувача освіти послідовність засвоєння компонентів змісту вищої освіти, відображених у нормативних документах та власних програм професійного становлення. Під професійним розвитком майбутнього вчителя розуміється неперервний процес якісного перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, постійного вдосконалення власних знань, умінь, професійно-особистісних якостей у процесі навчання та здійснення самоосвіти. Доведено, що результативність використання індивідуального освітнього маршруту як засобу професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі університету забезпечується дотриманням послідовності таких етапів: проведення електронної діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів, вивчення їхніх індивідуальних особливостей, можливостей, потреб; проєктування суб'єктами навчання індивідуального освітнього маршруту власного професійного розвитку; практична реалізація майбутніми вчителями розробленого індивідуального освітнього маршруту професійного розвитку; аналіз перебігу та результатів реалізації індивідуального освітнього маршруту, при необхідності внесення коректив в існуючий проєкт.*

**Ключові слова:** індивідуальний освітній маршрут, професійний розвиток, майбутній учитель, освітня траєкторія, освітня програма.

**Постановка проблеми.** Основними пріоритетами державної політики в галузі шкільної освіти є забезпечення її стійкого розвитку та відповідності актуальним потребам як кожної конкретної особистості, так і країни загалом. Випускники закладів загальної середньої освіти мають бути підготовлені до успішної життєдіяльності в сучасному постійно змінному суспільстві, а це вимагає цілеспрямованого формування у школярів критичного мислення, здатності грамотно формулювати свої стратегічні життєві цілі й поточні цілі в різних

видах активності та ефективно їх досягати, розбудовувати конструктивну взаємодію з іншими людьми, здійснювати повноцінну особистісну самореалізацію на основі врахування власних індивідуальних потреб, цінностей та здібностей.

Як наголошується в Концепції Нової української школи, сучасні вчителі мають забезпечити дієву педагогічну підтримку в процесі розвитку здібностей, талантів і можливостей учнів на основі реалізації взаємодії з ними на засадах взаємоповаги та партнерства. У свою чергу, це

актуалізує проблему підготовки вчителів, які зможуть сумлінно виконувати поставлені перед ними складні завдання в умовах сучасних викликів, забезпечувати інноваційний характер подальшого розвитку шкільної освіти, виконуючи роль агентів динамічних змін у цій царині та кваліфікованих провайдерів якісних освітніх послуг в умовах розбудови цифрового освітнього середовища [9]. У світлі цього особливої актуальності сьогодні набуває проблема професійної розвитку майбутніх педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На основі вивчення наукової літератури з'ясовано, що зазначена проблема знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. Так, методологічні засади підготовки майбутніх вчителів для школи інноваційного типу обґрунтовано в наукових працях О. Антонової, В. Гриньової, М. Гриньової, І. Зязюна, О. Караман, С. Омельченко, І. Смагіна, С. Сисоєвої, С. Харченка та ін. Психологічні та педагогічні основи професійного становлення педагогів висвітлено в публікаціях І. Бега, О. Дубасенюк, С. Максименка, О. Савченко та ін. Окремі методи, форми, засоби, що сприяють успішному професійному розвитку здобувачів педагогічної освіти, схарактеризовано А. Брехунцем, І. Парасюком, О. Печком, Н. Шайдою та ін.

У процесі проведення наукових розвідок визначено, що перспективним засобом забезпечення професійного розвитку майбутніх учителів у сучасному цифровому середовищі університету є реалізація індивідуального освітнього маршруту кожного з них. Проте з'ясовано, що зазначена проблема, незважаючи на її безсумнівну актуальність, не була об'єктом окремого педагогічного дослідження.

**Метою статті** є визначення суті індивідуального освітнього маршруту та розкриття його можливостей як засобу професійного розвитку майбутніх учителів у цифровому середовищі університету.

**Виклад основного матеріалу.** У довідковій літературі термін «маршрут» визначається як заздалегідь визначений шлях досягнення поставленої мети з конкретизацією основних пунктів його проходження [13]. У свою чергу, поняття «освітній маршрут» тлумачиться вченими як: диференційована освітня програма, що визначається індивідуальними здібностями й освітніми потребами здобувачів освіти, індивідуальними можливостями всіх учасників освітнього процесу, а також діючими стандартами змісту вищої освіти (Н. Сас) [12, с. 230]; планомірний поступальний рух до досягнення конкретних освітніх цілей (Н. Сперанська, О. Яцевич) [5].

Наведені тлумачення засвідчують, що поняття «індивідуальний освітній маршрут» трактується вченими неоднозначно, причому деякі з них

сприймають цей термін як синонім таких понять, як «індивідуальна освітня траєкторія» й «індивідуальна освітня програма». Поділяючи наукову позицію їх опонентів, зауважимо, що вищевказані поняття є близькими за значеннями, проте кожне з них має своє змістове наповнення.

На основі врахування точок зору різних учених (В. Лебедінцев, Я. Сухенко та ін.) [7; 15] визначено, що індивідуальний освітній маршрут являє собою оптимальну для конкретного здобувача освіти послідовність засвоєння компонентів змісту вищої освіти, відображених у нормативних документах та власних програм професійного становлення. Уточнимо, що індивідуальний освітній маршрут відображає плани суб'єкта навчання стосовно майбутньої освітньої діяльності, причому цей документ не конкретизує її перебіг, а тільки визначає певні контрольні точки маршруту, які мають бути пройдені здобувачем освіти.

У довідковій літературі зазначається, що траєкторія – це опис безперервної лінії, що описує тіло чи його окрему точку під час здійснення руху [13]. Отже, можна констатувати, що «маршрут» – це логістичний термін, а траєкторія – кінетичний термін. Як з'ясовано в дослідженні, індивідуальна освітня траєкторія – це сукупність певних освітніх заходів, прийомів, форм, технологій, які спрямовуються на досягнення персоналізованої освітньої мети майбутнього фахівця. На відміну від індивідуального освітнього маршруту, зазначена траєкторія відбиває вже пройдений шлях суб'єктом навчання на шляху професійної становлення, конкретний освітній результат та особистий зміст опанування змісту освіти. У світлі цього взаємозв'язок між індивідуальним освітнім маршрутом та індивідуальною освітньою траєкторією здобувача проявляється насамперед у тому, що реалізація цієї траєкторії передбачає попередню розбудову індивідуального освітнього маршруту студента.

Я. Сухенко на основі врахування ідей Я. Вишневської конкретизує, що реалізація індивідуальної освітньої траєкторії включає змістовий аспект (відображено у варіативних навчальних планах, що визначають індивідуальний освітній маршрут), діяльнісний (спеціальні освітні технології як засіб реалізації розробленого маршруту) та процесуальний (відображає організаційні питання здійснення вищевказаного процесу [15, с. 374]. Важливо також відзначити, що взаємозв'язок між вищевказаними феноменами проявляється також у тому, що під час проектування індивідуального освітнього маршруту майбутнього фахівця важливо враховувати вже пройдену ним індивідуальну освітню траєкторію, тобто його освітні й особистісні досягнення, накопичений досвід.

Вважаємо також за доцільне розкрити взаємозв'язок між поняттями індивідуального освітнього маршруту й індивідуальної освітньої програми.

У світлі цього зауважимо, що в Законі України «Про вищу освіту» освітня програма визначається як «система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [6]. У світлі цього освітню програму можна сприймати як розроблений та затверджений план дій з описом очікуваних результатів і ресурсів.

На основі врахування діючих освітніх програм розробляються індивідуальні освітні програми, які визначають специфіку засвоєння здобувачем освіти змісту освітнього стандарту на основі врахування його особистісних інтересів, цілей та можливостей. Основу цієї програми складають уявлення суб'єкта навчання про майбутню освітню діяльність, її цілі, зміст, способи та засоби реалізації, очікувані результати, шляхи взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, тому здобувачі освіти мають виконувати активну роль у її складанні, чітко визначаючи персональні поточні цілі своєї навчальної роботи та осмислюючи способи їх досягнення, послідовність власних дій. Індивідуальна освітня програма містить деякі контрольні точки, які виконують роль своєрідного остову для індивідуального освітнього маршруту здобувача вищої освіти та спрямована на його особистісний та професійний розвиток. Зазначений маршрут можна сприймати як різновид індивідуальної освітньої програми, в якому провідна увага приділяється визначенню шляхів та способів досягнення поставленої мети.

Як підкреслює О. Савицька, індивідуальний освітній маршрут здобувача освіти дає змогу забезпечити практичну індивідуалізацію процесу його навчання, створення умов, сприятливих для розкриття особистісного потенціалу й розвитку індивідуальних особливостей людини за допомогою відбору адекватного дидактичного матеріалу та відповідних способів діяльності [11, с. 257]. У контексті порушеної проблеми в пригоді також стали думки І. Таран про те, що характерними ознаками індивідуального освітнього маршруту здобувачів вищої освіти є: проектування персонально під кожного учасника освітнього процесу; перетворення кожного здобувача вищої освіти в суб'єкта й сооператора процесу свого навчання, який бере активну участь в його плануванні, організації та здійсненні; надання дієвої педагогічної підтримки майбутнім фахівцям на шляху їхнього професійного становлення, що дає змогу трансформувати особистісно орієнтований процес навчання людини в її індивідуальний освіт-

ній маршрут; під час розробки зазначеного маршруту індивідуалізація процесу навчання передують його диференціації [16, с. 389].

Для виявлення можливостей використання індивідуального освітнього маршруту як засобу професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі університету також важливо уточнити суть процесу цього розвитку. Так, А. Глетсорн стверджує, що професійний розвиток вчителя передбачає його становлення в професійному контексті на основі накопичення практичного досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності [1, с. 41]. За Дж. Шіренсом, зазначений феномен, являючи собою систему діяльностей різного, включає початкову підготовку вчителя, програми введення в педагогічну професію, післядипломну підготовку, а також неперервний професійний розвиток фахівця в освітньому процесі школи, що сприяє формуванню в педагога необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей та інших професійно важливих властивостей, а як наслідок – підвищення рівня сформованості фахових, соціальних та особистісних компетентностей [3].

У контексті інтеграції України в європейський освітній простір слід також враховувати висновки Н. Мукан про те, що в розвинених англійських країнах професійний розвиток педагога спрямований на виконання насамперед таких важливих завдань: своєчасне оновлення уявлень вчителя про новий контекст освіти на початку XXI століття на основі попередньо освоєних знань; ознайомлення педагогів з новими вимогами, викладеними в освітніх програмах та інших нормативних документах, що регламентують роботу закладів загальної середньої освіти; опанування інноваційних освітніх технологій, що сприяють ефективному професійному розвитку вчителя; спонукання здобувачів педагогічної освіти до вивчення й обміну передовим досвідом професійної діяльності; визначення поточних проблем своєї щоденної професійної роботи та пошук дієвих шляхів їх розв'язання [8, с. 25].

У статті під професійним розвитком майбутнього вчителя розуміється неперервний процес якісного перетворення фахівцем свого внутрішнього світу, постійного вдосконалення власних знань, умінь, професійно-особистісних якостей у процесі навчання та здійснення самоосвіти.

Слід також уточнити, що в попередніх публікаціях на основі аналізу наукової літератури було розкрито наукову позицію авторів щодо розкриття суті феноменів цифровізації вищої освіти й цифрового освітнього середовища [2; 4; 14]. Зокрема, уточнимо, що в статті під указаним середовищем розуміємо частину загального інформаційного простору, що являє собою відкриту сукупність різних інформаційних систем і ресурсів, засобів

передачі даних, а також апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, призначених для забезпечення виконання різноманітних педагогічних завдань та спрямованих на задоволення індивідуальних і групових потреб користувачів в отриманні якісних інформаційних послуг.

У дослідженні також враховувалися теоретичні положення К. Полупан про значні потенційні можливості проектування індивідуального освітнього маршруту майбутнього вчителя в умовах цифрового середовища, що має такі характерні ознаки:

– створення професійної мережі, що об'єднує в собі технічні, цифрові, телекомунікаційні ресурси й мережеві спільноти, централізація й упорядкування яких забезпечує успішну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. До форм реалізації зазначених ресурсів відносяться такі: чати, вебінари, форуми, веб-конференції, цифрові квести тощо;

– розбудова комфортного для суб'єктів освітнього й науково-дослідницького простору. Передбачає реалізацію оновленої схеми створення освітніх програм, застосування симуляторів, онлайн лабораторій, навчальних онлайн платформ із застосуванням штучного інтелекту, мережевих кафедр тощо;

– забезпечення органічного поєднання результатів навчальної діяльності кожного окремого здобувача педагогічної освіти з результатами групової роботи учасників освітнього процесу на основі дотримання принципів взаємоповаги, регулярного обміну ідеями, висунутими варіантами рішень, умовиводами. Це дає змогу реалізовувати оригінальну процедуру діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів, розбудови послідовності етапів формування їхньої професійної компетентності, що стає основою для отримання даних індивідуальної освітньої статистики як своєрідного педагогічного «діагнозу» [10, с. 12].

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі.** На основі узагальнення результатів досліджень різних науковців та власної викладацької діяльності зроблено висновок про те, що висока результативність використання індивідуального освітнього маршруту як засобу професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі університету забезпечується дотриманням послідовності таких етапів:

1. Проведення діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів, вивчення їхніх індивідуальних особливостей, можливостей, потреб, інтересів, життєвих планів на основі використання спеціального програмного забезпечення та діагностичного обладнання.

2. Проектування майбутніми вчителями індивідуального освітнього маршруту їхнього професій-

ного розвитку на основі врахування нормативних вимог до підготовки шкільних педагогів і професійного профілю вчителя, надання здобувачам освіти педагогічної підтримки у виборі навчальних дисциплін, форм і методів освоєння навчального матеріалу, плануванні використання засобів неформальної й інформальної освіти.

3. Практична реалізація розробленого індивідуального освітнього маршруту професійного розвитку майбутніми вчителями на основі розбудови та впровадження індивідуалізованих навчальних планів, індивідуальних освітніх програм та графіків навчання, додаткових освітніх модулів, використанні обраних засобів неформальної й інформальної освіти.

4. Аналіз перебігу та результатів реалізації індивідуального освітнього маршруту професійного розвитку майбутніх учителів на основі застосування електронних діагностичних засобів, при необхідності внесення коректив в існуючий проект.

Подальші перспективи власних наукових розвідок вбачаємо у визначенні педагогічного потенціалу використання індивідуального освітнього маршруту в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів.

#### Список використаної літератури:

1. Glatthorn A. Teacher development. International encyclopedia of teaching and teacher education; ed. L. Anderson. London: Pergamon Press, 1995. P. 41-45.
2. Plavcan P., Tkachova N. O., Zeniakin O. S. Digitalization of university education: advantages, risks, and prospects. *Theory and methods of teaching and education*. 2022. № 53. С. 62–73.
3. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. 204 p.
4. Sobchenko T., Dotsenko S., Tkachova N. The results of the use of cloud technologies in the educational process of pedagogical universities in a pandemic *Society. integration. Education: proceedings of the International Scientific Conference (2022, May 27<sup>th</sup>)*. Vol. I. P. 246-260.
5. Speranskaya N., Iatsevich O. Student's Individual Educational Route: Problems and Challenges. *Advances in Economics, Business and Management Research*. International Scientific Conference «Far East Con» (ISCFEC 2020). Vol. 128. P. 318-323.
6. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, с. 2004; із змінами і доповненнями). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 22.12.2022).

7. Лебединцев В. Б. Индивидуальная образовательная программа как новое явление общего образования. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2012. № 2. С. 31-34.
8. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18–27.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (ухвалений рішенням Колегії МОН від 27.10.2001 р.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 22.12.2022).
10. Полупан К. Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: автореф. ... дисс. док-ра пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2020. 41 с.
11. Савицька О. Роль елективних курсів в індивідуальному освітньому маршруті учнів технологічного профілю навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 3. С. 254-259.
12. Сас Н. Індивідуальний освітній маршрут як форма педагогічного супроводу студентів – внутрішньо переміщених осіб у нових умовах життя та навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 231-234.
13. Словник української мови: у 20 томах / Голов. наук. ред. В. М. Русанівський, наук. ред. Н. Г. Озерова; уклад.: Л. Л. Шевченко та ін. К.: Наукова думка, 2010. URL: <https://1677.slovaronline.com>. (дата звернення: 22.12.2022).
14. Собченко Т., Ткачов А., Ткачова Н. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 145-147.
15. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*: 2017. Вип. 38. С. 371–383.
16. Таран І. В. Сутність індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 10 (63). С. 388-391.

**Tkachova N., Tkachov A., Sobchenko T. Individual educational route as a means of professional development of future teachers in the digital educational environment of the university**

*The publication proves the relevance of the problem of professional development of future teachers. It was revealed that one of the promising means of solving this problem is development and implementation of individual educational route of the student.*

*The purpose of the article is to define the essence of individual educational route and to reveal its possibilities as a means of professional development of future teachers in the digital environment of the university. It has been established that the concept of "individual educational route" is understood differently by scientists, in particular as: differentiated educational program, which is determined by individual abilities and educational needs of educational applicants, individual opportunities of all participants of the educational process, as well as standards of higher education content; instrument of achievement of the set goal; uniform and progressive movement toward achievement of specific educational goals.*

*The article defines that the individual educational route is the optimal sequence for a particular student of education to learn the components of the contents of higher education, reflected in the normative documents and their own programs of professional education. The professional development of the future teacher is a continuous process of qualitative transformation by the specialist of his inner world, constant improvement of his own knowledge, skills, professional and personal qualities in the process of education and realization of self-education.*

*The study proved that the efficiency of the use of individual educational route as a means of professional development of future teachers in the digital educational environment of the university is ensured by following the sequence of the following stages: carrying out of electronic diagnostics of educational achievements of future teachers, studying their individual peculiarities, opportunities, needs; design by subjects of training of an individual educational route of their own professional development; practical realization by future teachers of the developed individual educational route of professional development; analysis of the progress and results of the implementation of an individual educational route, if necessary, making adjustments to the existing project.*

**Key words:** *individual educational trajectory, professional development, future teacher, digital educational environment, individual educational trajectory, individual educational program.*

**Є. В. Тягнирядно**кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
професорка кафедри мовної підготовки  
Одеського державного університету внутрішніх справ

## ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ І МОВНИХ УМІНЬ У КУРСАНТІВ-ПРАВНИКІВ

У статті наголошено на важливості комунікативних і мовних умінь для сучасного студента. Проаналізовано підходи вчених до трактування поняття «інтерактивні методи навчання» та приведено найбільш вдале його визначення. Перелічено основні завдання інтерактивних методів та їх відмінні риси. Інтерактивні методи орієнтовані на широку взаємодію курсантів не тільки з викладачем, а й один з одним і на домінування активності курсантів-правників у процесі навчання. Вони передбачають використання спеціальних форм пізнавальної діяльності, здатних забезпечити високу результативність і якість навчання. Сказано, що до основних критеріїв інтерактивних методів навчання ми відносимо такі, як можливість неформальної дискусії, вільного викладу матеріалу, менша кількість лекцій, але більша кількість семінарів, ініціатива курсанта, наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт.

Формальна сторона використання інтерактивних методів навчання як засобу розвитку комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників може бути представлена аудиторною, самостійною та он-лайн формами; за кількістю учасників навчання форми може бути поділено на індивідуальні, групові та колективні; основними формами організації навчання курсантів-правників можуть бути лекції, семінари, юридична клініка. Проведено експериментальне дослідження з оцінки доцільності впровадження інтерактивних методів у навчальний процес.

Отримані результати засвідчують, що значна кількість курсантів як експериментальної, так контрольної груп на початку експерименту (до використання інтерактивних методів навчання) мали дуже низький рівень комунікативних вмінь (низький рівень сформовано у 51,9% курсантів ЕГ та у 55,4% курсантів КГ; достатній рівень сформовано у 27,2% курсантів ЕГ та в 28,3% курсантів КГ). Для курсантів КГ застосовувались додаткові заняття з використанням інтерактивних методів (ділова гра, брейн-ринг, case-study, інтерв'ювання) і спеціальні комунікативні методи (Сократів діалог, правило Гомера, «Займи позицію», PRES – формула, «Дерево рішень») і через 4 місяця їх використання проведено повторне тестування. Отримані результати засвідчили, що досконалого рівня сформованості цього компонента досягли 30,24% курсантів ЕГ та 16,36% КГ; на достатньому рівні він сформований у 43,81% курсантів ЕГ, що є наслідком використання інтерактивних методів у навчанні.

**Ключові слова:** інтерактивні методи, комунікативні вміння, пізнавальна активність, коучинг, платформа Moodle, NetOpSchoole, NetSupportSchool.

**Постановка проблеми.** У даний час основною тенденцією змін в системі освіти є спрямованість на гуманістичні цінності, комунікативну культуру, яка має на увазі обмін культурними цінностями в міжнародному житті. Отже, необхідність вивчення культури інших народів стає сьогодні очевидною, а форми культурної взаємодії все більш актуальними [1, с. 390] (Долбнева Д. В.).

Вироблення мовних умінь можна віднести до одного із способів вирішення цієї проблеми, а існуюча нова соціально-економічна ситуація в умовах війни показала, що радикальна зміна системи освіти не може бути досягнута в рамках використання традиційних методів навчання, для реалізації актуальних завдань освіти необхідні сучасні підходи, форми, методи роботи, інноваційні технології. Одним із сучасних методів навчання є інтерактивний метод, який ми розглядаємо як найефективнішу та найсучаснішу форму у розвитку

комунікативної компетенції курсантів-правників. Відмінною рисою інтерактивних методів навчання від активних є спрямованість на взаємодію курсантів не тільки з викладачем, а й один з одним, причому активність домінує в процесі навчання.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке базується насамперед на взаємодії. Для поняття «інтерактивне навчання» ключовою є взаємодія за схемами: викладач-учень, учень-учень. Іншими словами, інтерактивне навчання – це навчання навичкам співпраці в колективі [4, с. 160] (Мурзіна О. А.). У зв'язку з цим американські вчені Д. Джонсон і Р. Джонсон справедливо зауважують, що навчання у співпраці більш складна форма, ніж індивідуальне навчання або навчання, засноване на змаганні, адже тут доводиться одночасно здобувати і знання, і навички колективної праці.

Інтерактивні методи орієнтовані на широку взаємодію курсантів не тільки з викладачем,

а й один з одним і на домінування активності курсантів-правників у процесі навчання. Вони передбачають використання спеціальних форм пізнавальної діяльності, здатних забезпечити високі результативність і якість навчання [9, с. 270] (Циганій С. О.).

Використання інтерактивних методів навчання у розвитку комунікативної компетенції у курсантів-правників розглядається в руслі взаємодії людини і засобу навчання (комп'ютера), як універсального засобу навчання. Така його унікальність обумовлена тим, що комп'ютер у сукупності з використанням додаткових пристроїв може забезпечити взаємодію між курсантом, навчальним і засобом навчання, що функціонує на основі засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що володіє інтерактивністю, можливістю забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливістю надання величезних обсягів аудіовізуальної інформації адекватно інтересам [11, с. 208] (Шостаківська Н. М.).

Використання інтерактивних методів дає більше простору для самореалізації потенційних здібностей кожного курсанта-правника. Основний акцент припадає на організацію ефективної комунікації, учасники якої не відстоюють полярні погляди, не намагаються наслідувати поглядам викладача, а розумно вступають у діалог, проявляючи мобільність і відкритість у вираженні власної думки.

До основних критеріїв інтерактивних методів навчання ми відносимо такі, як можливість неформальної дискусії, вільного викладу матеріалу, менша кількість лекцій, але більша кількість семінарів, ініціатива курсанта, наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт [10, с. 242] (Чорнобай О. Л.). Пріоритетним принципом системи вищої освіти є принцип врахування інтересів студентів (курсантів-правників). У зв'язку з цим перед викладачами вузів стоїть завдання вироблення і впровадження таких прийомів і методів навчання, які були б націлені на активацію творчого потенціалу студентів, їх бажання навчатися.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дидактичні основи використання форм інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі розроблені Симодейко С. І. [8], Чорнобай О. Л. [10], Розіна Н. В. [6], Циганій С. О. [9], Липська Л. В. [3]. Положення педагогічної науки, що відображають функціональність технологічного підходу, представлені в роботах Кожем'яко Н. В. [2], Полякова Г. П. [5]. Використання інтерактивних методів навчання при формуванні соціокультурних професійних компетенцій курсантів у процесі розвитку комунікативних і мовних умінь представлено в дослідженнях Руколянська Н. В. [7].

**Мета статті.** Головною метою цієї статті є аналіз можливостей використання інтерактивних методів навчання, як засобів розвитку комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників.

**Виклад основного матеріалу.** Обов'язковими умовами ефективно організації занять із застосуванням інтерактивних методів навчання, на думку дослідниці Липської Л. В., є дружні, довірчі відносини, співпраця між викладачем і курсантами, опора на особистий досвід курсантів; різноманітність форм і методів подання інформації, форм діяльності курсантів, їх мобільність; включення зовнішньої і внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємної мотивації [3, с. 27].

До завдань інтерактивного методу навчання ми відносимо: – підвищення інтересу курсантів-правників до конкретної досліджуваної дисципліни; – наближення навчальних занять до повсякденного життя через формування навичок ефективної комунікації; – формування психологічної стресостійкості; – навчання навичкам врегулювання конфліктів [5, с. 74] (Полякова Г. П.).

Серед основних вимог, що забезпечують успішність навчання з використанням інтерактивних технологій, можна виділити: – усвідомлення доцільності освітньої діяльності для кожного курсанта; – відповідальність, при наявності якої кожен курсант повинен вивчити пропонований матеріал і нести відповідальність за допомогу іншим; – колективна взаємодія, в рамках якого учні освоюють навички міжособистісних відносин, необхідних для успішного виконання роботи (планування, розподіл, розпитування); – оцінювання виконаної роботи, для якої виділяється час, коли члени групи можуть оцінити свою роботу [2, с. 10] (Кожем'яко Н. В.).

Формальна сторона використання інтерактивних методів навчання як засобу розвитку комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників може бути представлена аудиторною, самостійною та он-лайн формами; за кількістю учасників навчання форми може бути поділено на індивідуальні, групові та колективні; основними формами організації навчання курсантів-правників можуть бути лекції, семінари, юридична клініка [8, с. 132] (Симодейко С. І.). Також складовою цього блоку є засоби навчання, серед яких виокремлено традиційні (навчальні підручники, навчальні практикуми, посібники, мультимедійні засоби) та інноваційні: E-learning: електронні підручники, електронна бібліотека, платформа Moodle, NetOpSchool, NetSupportSchool.

Для перевірки доцільності в навчальному процесі інтерактивних методів навчання запропоновано використання курсів «Кримінальне право України. Особлива частина», «Юридична деонтологія» (поглиблення мотивації щодо оволодіння юридичним фахом, норм юридичної діяльності; опанування загально-юридичної термінології),

«Риторика» (опанування базових для комунікативної діяльності юриста знань з підготовки та проголошення промови), «Українська словесність» (актуалізація нормотворчої діяльності з використання літературної мови, вироблення умінь оптимізації вживання наукових термінів), що розроблені на платформі Moodle і використовувались в експерименті.

Учасниками педагогічного експерименту були курсанти спеціальності 081 Право. Тривалість дослідження: 4 місяці (лютий-травень 2021 р.). Загальна сукупність учасників експерименту склала 122 особи: дві групи курсантів по 30 осіб у кожній (загальна кількість – 60 осіб) набули статусу експериментальної групи; дві інші відповідно по 30 і 32 особи в кожній – контрольної групи (умовно об'єднані і складають 64 особи). У контрольній групі курсанти навчалися відповідно до навчального робочого плану з підготовки бакалаврів за відповідною спеціальністю; згідно зі змістом, окресленим робочими навчальними програмами з дисциплін; традиційними були форми організації навчальної діяльності курсантів, методи й засоби їхнього навчання. Рівні сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників до проведення експерименту з використання інтерактивних методів у викладання приведені у таб. 1.

Рівні сформованості комунікативних умінь і мовних умінь в учасників педагогічного експерименту перевірялись за допомогою рольової гри «судове засідання». Отримані результати засвідчили низький рівень у 51,9% курсантів ЕГ та у 55,4% курсантів КГ; достатній рівень сформовано у 27,2% курсантів ЕГ та в 28,3% курсантів КГ; високий рівень мають 20,9% курсантів ЕГ та 18,5% курсантів КГ.

Ці результати засвідчують, що значна кількість курсантів як експериментальної, так контрольної груп на початку експерименту (до використання інтерактивних методів навчання) мали дуже низь-

кий рівень комунікативних умінь і мовних умінь. Відповідно, в ЕК цей показник склав 56,2%, у КГ-57,5%. Майже третина курсантів (ЕГ – 31,2%, КГ – 29,0%) оволоділи комунікативним компонентом на достатньому рівні. І лише в 12,6% курсантів експериментальної та в 12,9% курсантів контрольної групи виявлено досконалий рівень. Ці результати свідчать, що курсанти не засвоїли комунікативні уміння і мовних умінь за відсутності особистої мотивації щодо доцільності їх використання в правничій діяльності.

Додатково для курсантів експериментальної групи до змісту їхньої фахової підготовки було долучено як факультатив спецкурс «Культура професійно-правового спілкування юриста»; оновлено зміст і методику викладання курсу «Кримінальне право України. Особлива частина» із застосуванням ІТ-технологій, розробленого на платформі Moodle.

Як вже сказано вище, для курсантів КГ застосовувались додаткові заняття з використанням інтерактивних методів. Для цього були підготовлені лекції, підібраний матеріал для організації рольових ігор, дискусій, вирішення професійних ситуацій і виконання завдань, використовувались комунікативно значущі методи навчання: інтерактивні (ділова гра, брейн-ринг, case-study, інтерв'ювання) і спеціальні комунікативні (Сократів діалог, правило Гомера, «Займи позицію», PRES – формула, «Дерево рішень»). Отримані під час проведення лекцій і семінарських занять знання й сформовані уміння курсантів закріплювались за допомогою ІТ-технологій, зокрема в умовах Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульного об'єктно орієнтованого динамічного навчального середовища). Під час проведення експерименту курсанти мали змогу спілкуватись із викладачем у чаті для вирішення навчальних завдань, отримувати індивідуальні консультації; вести групову дискусію.

Таблиця 1

**Рівні сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників до проведення експерименту (лютий 2021 р.)**

Показники	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	низький	достатній	досконалий	низький	достатній	досконалий
Знання теоретичних основ юридичної діяльності, ролі правника в соціумі; розуміння необхідності професійно орієнтованих знань; системи психологічних і лінгвістичних знань комунікативної спрямованості.	51,9	27,2	20,9	55,4	28,3	18,5
психолого-комунікативні знання: з психології спілкування, знання психоаналізу та мовних умінь	61,7	28,3	10,0	62,1	26,6	11,3
знання про мовленнєву основу здійснення юридичної діяльності	56,2	31,2	12,6	57,5	29,0	12,9

Джерело: результати власних досліджень



Експериментальні дані оброблялись за допомогою методів математичної статистики (кореляційний аналіз, розрахунок та порівняння середніх величин з використанням t-критерію Стьюдента).

Для виявлення умінь спеціалізованого професійно-правового спілкування правників була проведена ділова гра «Судове засідання» з розподілом ролей «захисту» та «обвинувачення» серед курсантів експериментальної групи. У ролі суддів виступали науково-педагогічні працівники. Рівні сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників після проведення експерименту представлено у таб. 2.

Показники результатів, наведених у таблиці 2, свідчать про те, що досконалого рівня сформованості цього компонента досягли 30,24% курсантів ЕГ та 16,36% КГ; на достатньому рівні він сформований у 43,81% курсантів ЕГ, що є наслідком цілеспрямованої роботи, та в 30,65% курсантів КГ, де така підготовка не проводилася. Низький рівень виявлено у 25,95% курсантів ЕГ і 53,0% курсантів КГ.

Значне зростання рівнів комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників після проведення експерименту ЕГ безпосередньо пов'язане із впровадженням інтерактивних методів у навчаль-

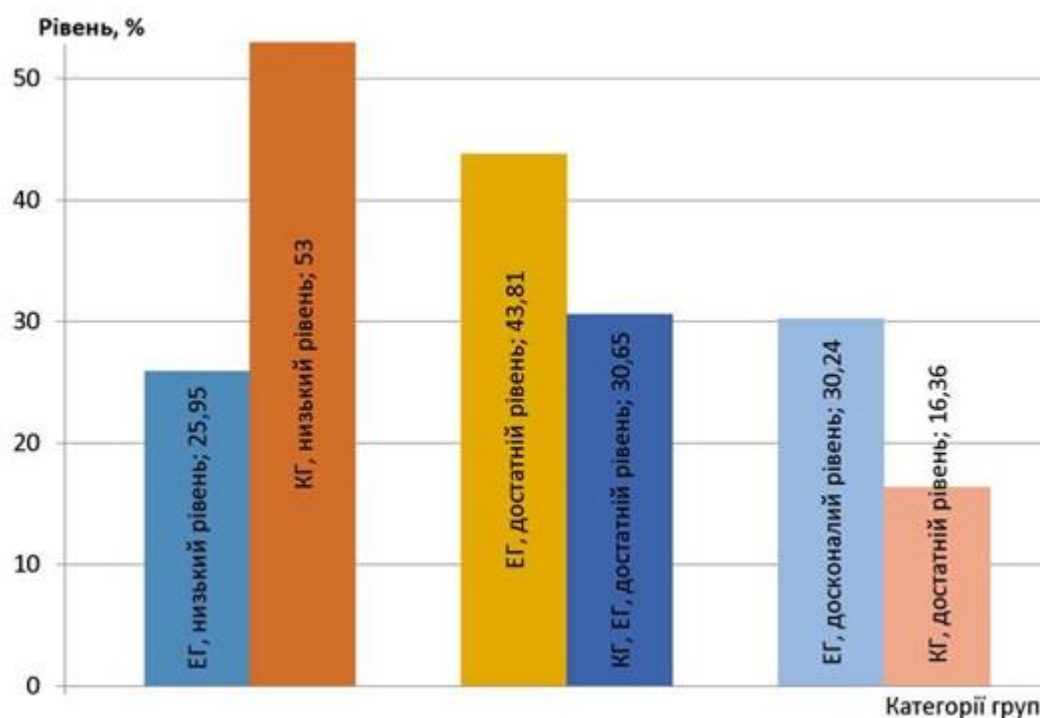


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників (%)  
Джерело: результати власних досліджень

Таблиця 2

### Рівні сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників після проведення експерименту (травень 2021 р.)

Показники	Експериментальна група			Контрольна група		
	низький	достатній	досконалий	низький	достатній	досконалий
Знання теоретичних основ юридичної діяльності, ролі правника в соціумі; розуміння необхідності професійно орієнтованих знань; системи психологічних і лінгвістичних знань комунікативної спрямованості.	23,33	50,00	26,67	50,00	37,10	12,90
психолого-комунікативні знання: з психології спілкування, знання психоаналізу та мовних умінь	26,67	45,00	28,33	56,45	29,03	14,52
знання про мовленнєву основу здійснення юридичної діяльності	18,33	48,33	33,33	53,23	30,65	16,13

Джерело: Результати власних досліджень

ний процес (використанням ІТ-технологій, зокрема платформи Moodle; використання спеціальних комунікативних методів навчання).

Ми встановили, що формою роботи, яка має найбільш високу мовну мотивацію для розвитку комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників, виступає рольова гра. Виходячи з особистих спостережень, можна стверджувати, що цей вид діяльності викликає у курсантів найбільший інтерес, оскільки те, що говорить учасник гри, наскільки правильно і коректно він «вжився» в свою роль, має значення і для поведінки інших учасників, і для усвідомлення власної «успішності», значущості. Наступною перевагою рольової гри є максимальне наближення процесу навчання до ситуацій професійного характеру. У рольовій грі поведінка курсантів характеризується природністю, яка поширюється і на мовну поведінку. Викладач виконує лише роль спостерігача-координатора процесу.

Як свідчать отримані результати, в контрольній групі, де було відсутнє використання інтерактивних методів у діяльності викладачів рівень сформованості комунікативних і мовних умінь у курсантів-правників підвищився не суттєво. Результати проведеного формувального етапу експерименту доводять ефективність впровадження інтерактивних методів у навчанні.

**Висновки і пропозиції.** У статті проаналізовано сутність поняття «інтерактивні методи навчання» в поглядах сучасних науковців та приведено найбільш вдале визначення. Проведено експериментальне дослідження з оцінки доцільності впровадження інтерактивних методів у навчальний процес та встановлено їх ефективність впровадження. Узагальнено, що інтерактивні методи навчання сприяють вирішенню одночасно декількох завдань у розвитку комунікативної компетенції: допомагають встановленню емоційних контактів між курсантами, привчають до роботи в команді, розвивають вміння формулювати свою позицію і відстоювати свою думку, прислухатися до думки інших, бути толерантним, використовувати формули мовного етикету для вирішення комунікативних завдань і т. п. За рахунок активного використання в навчальному процесі інтерактивних методів навчання є можливим досягнення ефективних результатів у розвитку комунікативної компетенції курсантів, необхідних для життя в сучасному суспільстві.

#### Список використаної літератури:

1. Долбнева Д. В. Інтерактивні методи навчання: сутність, необхідність та використання при підготовці фахівців з обліку та аудиту у ВНЗ

України. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2014. Вип. 24.1. С. 389–398.

2. Кожем'яко Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 19 с.
3. Липська Л. В. Методика підготовки майбутніх правознавців до використання інформаційних технологій у професійній діяльності // *Pedagogika. Artuale naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka*. Warszawa: Wydawca: Sp.z.o.o "Diamondtradingtour", 2015. С. 26-31.
4. Мурзіна О. А. Структура професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 1. С. 160-167.
5. Полякова Г. П. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення іншомовної комунікативної підготовки майбутніх юристів. *Наукові записки*. Вип. 141, ч. 1. Кіровоград, 2015. С. 73-76.
6. Розіна Н. В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у позанавчальній діяльності. *Професійно-технічна освіта*. 2015. № 4. С. 38.
7. Руколянська Н. В. Формування професійної культури та правничої етики майбутніх юристів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 279-286.
8. Симодейко С. І. Коучинг як інноваційний метод навчання студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. № 20. С. 131–133.
9. Циганій С. О. Доцільність наукового дослідження проблеми формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. *Нові технології навчання: зб. наук. праць*. Вінниця-Київ. 2014. № 83. С. 270-275.
10. Чернобай О. Л. Розвиток комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 825. С. 241-246.
11. Шостаківська Н. М. Аналіз результатів експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій. *Науковий вісник. Чернівець. ун-ту: зб. наук. пр.*, 2013. Вип. 642. С. 208-210.

### **Tyagnyryadno E. Interactive teaching methods as a means of developing communicative and language skills in legal cadets**

*The article emphasizes the importance of communication and language skills for a modern student. The approaches of scientists to the interpretation of the concept of “interactive learning methods” are analyzed and its most successful definition is given. The main tasks of interactive methods and their distinguishing features are listed. Interactive methods are focused on wide interaction of cadets not only with the teacher, but also with each other and on the dominance of activity of legal cadets in the learning process. They provide for the use of special forms of cognitive activity capable of ensuring high effectiveness and quality of education. It has been said that the main criteria of interactive teaching methods include the possibility of informal discussion, free presentation of material, fewer lectures but more seminars, cadet initiative, the presence of group tasks that require collective efforts, constant monitoring during the semester, and implementation of written works.*

*The formal side of using interactive learning methods as a means of developing communication and language skills in legal cadets can be presented in classroom, independent and online forms; according to the number of participants, training forms can be divided into individual, group and collective; the main forms of organizing the training of legal cadets can be lectures, seminars, legal clinics. An experimental study was conducted to assess the feasibility of introducing interactive methods into the educational process.*

*The obtained results show that a significant number of cadets of both the experimental and control groups at the beginning of the experiment (before the use of interactive teaching methods) had a very low level of communication skills (a low level was formed in 51.9% of EG cadets and in 55.4% of CG cadets; a sufficient level was formed in 27.2% of EG cadets and in 28.3% of CG cadets). Additional classes using interactive methods (business game, brain-ring, case-study, interviewing) and special communicative methods (Socratic dialogue, Homer’s rule, “Take a position”, PRES – formula, “Decision tree” were used for the cadets of the CG ) and after 4 months of their use, repeated testing was carried out. The obtained results showed that 30.24% of cadets of EG and 16.36% of CG reached the perfect level of formation of this component; at a sufficient level, it is formed in 43.81% of EG cadets, which is a consequence of the use of interactive methods in education.*

**Key words:** *interactive methods, communication skills, cognitive activity, coaching, Moodle platform, NetOpSchoole, NetSupportSchool.*

**А. В. Федорович**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОСТІЙНОСТІ ТА ТВОРЧОСТІ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті акцентовано увагу на тісному взаємозв'язку між самостійністю та творчістю у навчальній діяльності студента; з'ясовано важливість послідовності залучення до самостійної діяльності та дотримання її етапів (впізнання, відтворення, застосування, творення); підкреслено значення творчої самостійності (як якості особистості студента) у досягненні високого рівня навчання та виокремлено умови її розвитку.*

*Зауважено, що творча самостійність студента є характеристикою як його особистості так і навчальної діяльності, оскільки визначається можливостями внесення новизни у навчання, усвідомленням власної здатності аналізувати, мислити, перетворювати знання та по новому використовувати їх на практиці, досліджуючи, прогножуючи, шукаючи розв'язки. Це спричинює задоволеність здобутками та мотивує до подальших дій.*

*Доведено, що творчість там, де можна бути активним, ініціативним, діяти самостійно, продукувати нове. Студент повинен усвідомлено і самостійно вчитися, могли щось вирішувати, розв'язувати нетипові фахові проблеми, у цілому мати право вибору. Перспективною є думка про визнання його провідним суб'єктом, який інтегрує й організовує власну індивідуальну освітню траєкторію. При цьому оптимальні взаємини співпраці зберігають за викладачем «функцію управління» з одного боку, а з іншого – дають змогу студентові діяти самостійно, обираючи вектори, шляхи та послідовність самовдосконалення.*

*З'ясовано, що можливості розвитку творчої самостійності студента у закладі вищої освіти зростають за таких умов: забезпечення інтересу до навчання через цікаву подачу матеріалу викладачем та організацію навчальної (аудиторної та позааудиторної) роботи; застосування активних пошукових форм, методів та засобів навчання; використання навчальних завдань різного типу та рівня складності; залучення до самостійної роботи; дотримання принципів педагогіки співпраці; самостійне проектування власного шляху навчання тощо.*

**Ключові слова:** студент закладу вищої освіти, навчання, самостійність, творчість, творча самостійність, рівні самостійної діяльності, самостійна робота, педагогіка співпраці.

**Постановка проблеми.** Сучасне вдосконалення вищої освіти спрямоване на покращення якості навчання студентів та забезпечення можливостей для розвитку їхньої професійної зрілості та компетентності. Підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти реалізовується через теоретичну та практичну навчальну діяльність, що скерована на самоактивність, самоорганізацію, саморозвиток особистості. Важливим показником становлення спеціаліста під час навчання є вміння самостійно засвоювати знання та творчо застосовувати вміння та навички на практиці, набуваючи таким чином необхідного професійного досвіду.

Навички критичного мислення, незалежного аналізу постійно змінних потоків інформації є важливими для будь якого фахівця. Тому під час навчання у ЗВО студент повинен не лише опанувати навчальний матеріал освітніх дисциплін, а й навчитися самостійно мислити, аналізувати різні ситуації, розв'язувати нестандартні

завдання, робити висновки, приймати відповідальні рішення. Перетворюючи знання, розкриваючи власні можливості та здібності, розширюючи досвід, він у такий спосіб матиме змогу змінити («творити») себе, набуде рішучості, впевненості, незалежності, професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з необхідних передумов успішності навчання науковці (В. Атанасова [1], І. Біленька, О. Вишневський [3], А. Кузьмінський, О. Корольок [5], Н. Мачинська, І. Нагрибельна [6], Т. Равчина [8], О. Чайка [9], [10] та інші) визначають самостійність, вказуючи на важливість особистісної активності студента в освітньому процесі. Зокрема, І. Нагрибельна показниками самостійності у навчальній діяльності називає такі вміння: самостійно здобувати знання з різних джерел, зачувати, досліджувати, нагромаджуючи досвід; використовувати набуті знання, уміння й навички для подальшої самоосвіти; застосовувати їх у практичній діяльності [6, с. 45].

Природно, що самостійність проявляється через діяльність. Тому її зміст у навчанні розглядається вченими-педагогами у таких напрямках: як якість характеру особистості студента; як особливості його діяльності, зокрема самоорганізація власного навчання на різних рівнях; як воляова властивість того, хто вчиться та ін. [1], [8], [9].

Окрім цього, навчання здійснюється через досягнення таких рівнів самостійності: відтворювального (самостійні дії за зразком передбачають ідентифікацію об'єктів і явищ, розпізнавання, порівняння, співставлення тощо); репродуктивного (відбувається сприйняття, узагальнення інформації, перенесення на розв'язання складніших завдань); продуктивного (самостійно застосовуються наявні знання, уміння і навички за межами відомих зразків); творчого (використовується досвід у нових ситуаціях та умовах, задіюється творче мислення, ведуться пошуки нових способів виконання завдань) [3].

Тобто у закладі вищої освіти студент поступово та поетапно вчиться самостійно організувати власну діяльність (передовсім навчальну), рухаючись від найпростішого до творчого рівня (шукуючи оригінальні рішення, вдаючись до нестандартних шляхів та засобів та ін.). Адже творчість стосується не лише талановитих чи обдарованих, а є важливою характеристикою людських дій, «способом взаємобуття» суспільства [7, с. 4].

Отже, науковці виокремлюють поняття «самостійність» і «творча самостійність» студентів у навчальній діяльності. При цьому розуміють, що самостійність можлива без творчих проявів, а от творчість – це завжди самостійність [10].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати суміжність понять творчість та самостійність у навчальній діяльності та визначити можливості розвитку творчої самостійності студентів у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній науці самостійна і творча навчальна діяльність розглядаються у тісній взаємодії. Вони передбачають і самостійність, і творчість, як якості особистості, характеризуючись з однієї сторони – змістом знань, умінь, навичок, якими вона оволодіває, а з іншої – ставленням до самого процесу діяльності та її кінцевого результату. У цьому контексті самостійну діяльність студента можна вважати специфічним видом навчальної праці у закладі вищої освіти (під час аудиторних та позааудиторних занять), яку він здійснює, щоб опанувати освітню програму фахової підготовки. Йдеться про зусилля та дії, які прикладаються, а також про виконання різної за складністю навчальної роботи.

Спершу студент засвоює теорію, в основному через відтворювальні, репродуктивні засоби. Послідовно переходить до тренувального прак-

тичного етапу, вчиться застосовувати методи аналізу, аналогії, пошукові способи (частково-пошукові, конструктивні, варіативні), формулювати та бачити проблему і т.п. Так набуває професійних вмінь, навичок та здатностей вирішувати відомі завдання. Згодом студент переходить до рівня конструктивності та творчості, коли усвідомлено і самостійно вчиться розв'язувати нетипові фахові проблеми. Зокрема, тут важливим є самостійне виконання проектів, творчих, курсових робіт, розуміння потреби в самоосвіті, самостійному пошуку найкращого варіанту вирішення проблеми.

Таким чином, завдяки залученню до різних форм і способів навчання у закладі вищої освіти студент має можливості для проявів самостійності як якості особистості, та самостійності як діяльності, що виконується ним, залежно від складності навчального завдання. Як учасник освітнього процесу він набуває змістової та організаційної самостійності. Змістова – передбачає здатність ухвалювати рішення чи розв'язувати задачу без сторонньої допомоги. Як і творча діяльність (впізнавання, відтворення, застосування, творення), вона визначається певними рівнями: 1) виконавча самостійність; 2) самостійність у типових ситуаціях; 3) самостійність у нетипових ситуаціях; 4) творча самостійність. Організаційна ж самостійність студента вказує на його можливості щодо впорядкування власної діяльності задля реалізації і виконання конкретного завдання [5].

З цього приводу, О. Чайка визначає відмінності між «самостійністю» та «творчою самостійністю» студента. Самостійність окреслює прагнення здобувати знання без сторонньої допомоги, виконувати самостійну роботу за шаблоном, водночас діяти усвідомлено, ініціативно (в основному завдяки зовнішній мотивації та фронтальному управлінню викладачем), повторюючи, відтворюючи, осмислюючи, порівнюючи, пов'язуючи, запам'ятовуючи навчальну інформацію. Тоді як, творча самостійність означає здатність конструювати, моделювати, шукати нові способи виконання навчальних завдань, діяти нестандартно (завдяки внутрішній мотивації та індивідуальному підходу, диференціації завдань викладачем), самостійно оцінюючи, досліджуючи, прогножуючи, продукуючи цікаві розв'язки [10, с. 383].

Творча самостійність студентів – «це якість особистості, яка характеризується внесенням елементів новизни у свою діяльність, усвідомленням власної здатності аналізувати й створювати «новітню продукцію» та відзначається критичністю мислення, результативністю й цілим комплексом умінь, які забезпечують високий рівень навчальної діяльності» [9, с. 273].

Як відомо, основою самостійності студента є пізнавальний інтерес та активність, захопленість навчальною діяльністю під час виконання

завдання, результативність виконання якого мотивує та спонукає до подальшої роботи. Це спричинює перебудову психологічних процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви. Цілеспрямованість, наполегливість під час виконання навчальних завдань зумовлюють розвиток умінь і навичок творчо вчитися. Поза пізнавальною діяльністю, здібності та якості не можуть виявитися і розвинути. Тому формування майбутнього професіонала в освітньому процесі вищої школи характеризується з позицій того, що студент робить, а також, як він це робить.

У щоденних життєвих та навчальних справах студент невпинно щось комбінує, перетворює, виявляючи власну сутність, завзятість, наполегливість, характер. Елементи творчої діяльності присутні у діях, поведінці, що є важливою умовою становлення, виховання, розкриття потенціалу, самореалізації його особистості. Творчість – не лише активність, а насамперед здатність реагувати, діяти, змінювати світ, «народжувати» нові ідеї, зміст, ідеали, реальність. Це «діяльність людини, спрямована на творення духовних і матеріальних цінностей. Діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку» [2, с. 1234]. Її показниками є самостійність, ініціативність, творча активність.

Стає зрозумілим, що навчання має спонукати до високого рівня самостійності та сприяти залученню до творчої діяльності, бути цікавим, різноманітним, викликати бажання, ідеї, потребу діяти, комунікувати, кооперувати зусилля, досягати, завбачуючи самостійність і творчі прояви студентів. Для цього необхідним є належне керівництво з боку викладача, котрий застосовує та пропонує активні методи та дидактичні технології, «урівноважуючи» роботу в аудиторний та позааудиторний час. Саме педагог «подає» інформацію «порціями», послідовно занурюючи студента до її перетворення на певних ступенях самостійності та творчості. При цьому вагомими є участь та активність того, хто вчиться, а також освітній контроль та мотивація до самонавчання. Йдеться про застосування педагогіки партнерства та співпраці, коли викладач диференціює завдання, пропонує різні рівні їхньої складності (від репродуктивної до творчої самостійності), а студент як суб'єкт, маючи право вибору, може сам вирішувати, шукати розв'язки і відчувати задоволеність досягненнями. Закономірно, що вплив навчальної діяльності на розвиток творчої самостійності студента залежить від взаємин з викладачем. Причому цей процес двосторонній – творчу особистість виховує творча особистість.

Очевидно, що творчій діяльності можна «навчити», але не теоретично, а на практиці, через дії і набуття власних вмінь та навичок. З цієї метою, студенту слід забезпечити належні умови

освітнього простору, в яких він би вчився долати труднощі, працювати на межі можливостей, боротися із суперечностями. Іншими словами досвід творчої діяльності потрібно вдосконалювати, враховуючи такі етапи творчого процесу: свідомо діяльність – підготовка (інтуїтивний пошук нової ідеї); несвідомо діяльність – дозрівання (неусвідомлена робота над проблемою, визрівання ідеї); перехід несвідомого у свідоме – натхнення (поява ідеї, гіпотези щодо розв'язання проблеми); усвідомлена діяльність – матеріалізація ідеї, її втілення та перевірка [7].

Для активізації навчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти застосовують інтерактивні форми та методи роботи, котрі передбачають взаємодію та діалог. Це тренінги, імітаційні ігри, майстер-класи, ярмарки ідей, творчі звіти, круглі столи, майстерні тощо, які уможливають режим бесіди, обмін думками, навчання в співпраці. Чималі можливості сьогодні відкриває віртуальний простір, в якому інформація представлена у різному вигляді (відео, текст, схеми, аудіо та ін.). Спілкування через соціальні мережі, веб-форуми та блоги розширює способи поширення та набуття професійного досвіду.

Тобто, самостійність у навчанні може проявлятися і без прямої участі викладача. Водночас, навіть його опосередкований вплив на виконання навчального завдання здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей і здібностей студентів. Мета викладача – змінити позицію студента з пасивного споживача знань на активного дослідника (перетворювача), здатного сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, спрогнозувати результат і аргументувати його правильність. Спершу педагог займає активнішу позицію (пропонує, підказує, контролює дії студента). Згодом, студент стає самостійнішим, усвідомлює власну мету, прагне її реалізувати, його діяльність перетворюється на пошукову, дослідницьку, творчу. Розуміння найвищої мети, потребує «достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [6, с. 60].

Як вказує О. Вишневецький, слід у такому випадку чітко розмежовувати функції викладача і студента, репрезентуючи їх у двох площинах: а) студент – діяльність – навчальний предмет і б) викладач – діяльність – освітній процес. Студент засвоює предмет, а педагог організовує його діяльність. Це передбачає відмову від фронтальних форм аудиторної роботи, коли працює лише викладач, і зорієнтованість на активність та самостійну творчу діяльність, коли студент, «занурившись у працю» (навчання), «забуває» про існування педагога. Партнерство можливе між дійсно рівними людьми, коли кожен робить свою справу [3].

Відтак важливо диференціювати навчальну діяльність, підбирати завдання різного рівня складності, самостійності та творчості. Розуміння права студента бути суб'єктом і діяти як суб'єкт визначає критерії вибору засобів самостійної творчої діяльності. Творчість там, де можна бути активним, ініціативним, діяти самостійно, продукувати нове. Студент повинен мати право вибору, могли щось вирішувати, шукати розв'язки і відчувати задоволеність здобутками. Перспективною є думка про визнання його провідним суб'єктом, який інтегрує й організовує власну індивідуальну освітню траєкторію. «Здатність завчасно бачити і рефлексувати свої цілі, форми і реакції комбінацій, що з них утворюються, успіх чи невдачу, – свідчить про максимальну самостійність учасників педагогічного процесу» [6, с. 49]. При цьому оптимальні взаємини співпраці зберігають за викладачем «функцію управління» з одного боку, а з іншого – дають змогу студенту діяти самостійно, обираючи вектори, шляхи та послідовність самовдосконалення.

Задля ефективного навчального процесу на засадах суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладача та студента необхідно дотримуватися таких головних принципів побудови освітнього процесу в закладах вищої освіти: залучення кожного до навчання, безперешкодність, відкритість, вияв чуйності, повага до особистості, позитивна спрямованість, опора на демократичні принципи, гуманістичні правила, сприяння набуттю власного досвіду [8, с. 51–52]. Це своєю чергою передбачає залучення студентів до активної перетворювальної діяльності через самостійну творчу роботу, відмову від фронтальних форм аудиторної роботи, організацію індивідуального освітнього маршруту з можливістю вибору дисциплін та темпу навчання, диференціацію навчальної діяльності та ін. [3].

Отже, для формування у майбутніх фахівців самостійності та оволодіння навичками творчості необхідною є організація їхньої самостійної роботи під час підготовки в закладі вищої освіти. Загальновідомо, що її ефективність впливає на успішність навчання, уміння орієнтуватися в потоці наукової інформації, усвідомлення психологічної настанови на потребу постійного оновлення та збагачення власних знань, формування навичок самоорганізації і самодисципліни. Правильно спланована і реалізована самостійна робота, зокрема й на творчому рівні, позитивно позначається на становленні особистості студента, стимулюючи його активність, самостійність, пізнавальний інтерес. Так формуватимуться вміння працювати, вчасно виконувати завдання, вибудувати індивідуальну траєкторію самонавчання і самотворення.

В організації самостійної роботи важливою є мотивація (формування інтересу до матеріалу

і навчальної діяльності), стимули, які окреслюють відношення студента до навчання. Необхідним тут є інтерес, який спонукає до активності та самостійності, співпраці та взаємодопомоги, дотримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітнього процесу. Мова йде про гуманізацію та демократизацію вищої освіти, що має здійснюватися на основі принципів: людиноцентризму, рівних можливостей, співробітництва, різноманітності, відкритості, самоорганізації. Передовсім це означає повагу до особистості студента, ставлення одне до одного за типом – «рівний-рівному», створення справедливих і рівних умов для навчання [4].

Власне гуманізація освітнього процесу завбачує реалізацію загальнолюдських моральних і духовних цінностей та водночас висуває вимогу до студента – вміти самостійно здобувати знання і втілювати їх на практиці. «Навчитися вчитися» задля самотворення власної особистості означає збільшення ролі самостійної роботи під час навчання та досягнення її творчого рівня. З іншого боку й демократизація вищої освіти змінює вектори навчання студентів, орієнтуючи їх на вдосконалення внутрішніх пізнавальних процесів, максимальну реалізацію власних можливостей. Лише через самопізнання, самостійне оновлення знань, умінь і навичок здійснюється розвиток майбутнього спеціаліста. І власні зусилля, самостійність та творча самостійність тут залишають найглибший слід у структурі особистості.

**Висновки і пропозиції.** Отже, у закладі вищої освіти майбутній фахівець повинен отримати навички вчитися самостійно. Для цього необхідно вміло та якісно організувати освітній процес, спрямовуючи його на формування творчої самостійності студента – високого рівня творчої навчальної діяльності. Збагачене творчістю навчання є розвивальним, позаяк його «продуктом» є здатність до активності та ініціативи. Саме така діяльність є запорукою формування професійної компетентності спеціаліста.

Особлива увага, на нашу думку, має приділятися впорядкуванню самостійної роботи, залученість до якої дасть змогу усвідомити мету навчання та засоби її досягнення, посприє формуванню самостійності та творчості як рис характеру особистості.

Можливості розвитку творчої самостійності студента у закладі вищої освіти зростають за таких умов: забезпечення інтересу до навчання через цікаву подачу матеріалу викладачем та організацію навчальної (аудиторної та позааудиторної) роботи; застосування активних пошукових форм, методів та засобів навчання; використання навчальних завдань різного типу та рівня складності; залучення до самостійної роботи; дотримання принципів педагогіки співпраці; самостійне проектування власного шляху навчання тощо.

**Список використаної літератури:**

1. Атанасова В. Самостійність – вагома риса здобувача освіти. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти»*, 08–10 квітня 2020 р., Одеса, 2020. С. 431–433.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.
4. Жижко Т. Місце демократії в університетській освіті. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія*. 2014. Вип. 42. С. 207–217.
5. Королюк О. Самостійна робота студентів коледжів як засіб формування особистості майбутнього фахівця. *Нові технології навчання: матер. VI Міжнар. наук.-метод. конф. «Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах»*, 30–31 жовт. 2009 р. Київ–Вінниця, 2009. № 58. Ч. 1. С. 180–186.
6. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.
7. Новіков Б. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: монографія. Київ: НТУУ КПІ, 1998. 310 с.
8. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 1999. Вип. 14. С. 167–175.
9. Чайка О. Комплексна методика розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі їх методичної підготовки. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 272–285.
10. Чайка О. Творча самостійність як одна з базових якостей особистості майбутнього вчителя світової літератури: до постановки проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8. С. 380–387.

**Fedorovych A. The relationship between independence and creativity in the educational activities of students of higher education institutions**

*The close relationship between independence and creativity in the student's educational activities is focused in the article; the importance of the sequence of involvement in independent activity and compliance with its stages (recognition, reproduction, application, creation) is clarified; the importance of creative independence (as a quality of the student's personality) in achieving a high level of education is emphasized; the conditions for its development are highlighted.*

*It is noted that the student's creative independence is a characteristic of both his personality and his educational activity, as it is determined by the possibilities of introducing novelty into learning, awareness of his own ability to analyze, think, transform knowledge and use it in practice in a new way, researching, forecasting, looking for solutions. This causes satisfaction with achievements and motivates further actions.*

*It is proved that creativity is where you can be active, proactive, act independently, produce new things. A student must consciously and independently learn, be able to solve something, solve atypical professional problems, in general have the right to choose. The idea of recognizing him as a leading subject who integrates and organizes his own individual educational trajectory is promising. At the same time, optimal cooperation relationships preserve the «management function» for the lecturer on the one hand, and on the other – enable the student to act independently, choosing vectors, paths and sequence of self-improvement.*

*It was found out that the possibilities of developing a student's creative independence in a higher education institution increase under the following conditions: ensuring interest in learning through an interesting presentation of the material by the lecturer and the organization of educational (auditory and extra-auditory) work; use of active search forms, methods and training tools; use of educational tasks of various types and levels of complexity; involvement in independent work; compliance with the principles of cooperation pedagogy; independent design of one's own learning path, etc.*

**Key words:** *student of a higher education institution, study, independence, creativity, creative independence, levels of independent activity, independent work, pedagogy of cooperation.*



УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.37>**Н. І. Химай**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**О. Т. Зарівна**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**Н. С. Шалова**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

**І. В. Мелешко**

старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

## СОЦІАЛЬНА МЕРЕЖА INSTAGRAM ЯК ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено одному з важливих та перспективних напрямів вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти – використанню соціальних мереж, зокрема Instagram. Роль соціальних мереж має важливе значення у житті університетів та інститутів. Актуальність цієї проблеми нині має особливо велике значення у зв'язку з тим, що заклади вищої освіти України працюють у режимі онлайн. Викладачі вищої школи шукають нові методи та інструменти викладання, які здатні забезпечити високий рівень навчального процесу. Для навчання не завжди потрібні книги або текстові документи. Студенти можуть навчатися та отримувати інформацію різними способами. Тому викладачі все частіше використовують сучасні цифрові технології та інструменти навчання на заняттях з іноземної мови. У матеріалі розглядається Instagram як медіа для навчання говоріння, аудіювання, читання та письма. Проаналізовано ефективність даної соціальної мережі, як інструменту навчання, що має широкий спектр можливостей та унікальних позитивних особливостей. У статті проведено огляд наукових публікацій з теми. Основна мета дослідження зумовлює головне питання статті: визначити переваги використання Instagram на заняттях з іноземної мови та у позаурочній роботі. Автори статті зосереджують увагу на потенціалі соціальної мережі для кожного виду мовленнєвої діяльності. Пропонуються до розгляду приклади завдань для кожного окремого виду мовленнєвої діяльності студентів, а саме говоріння, аудіювання, письма та читання. Значна увага приділяється обліковим записам соціальної мережі Instagram, які можуть покращити та урізноманітнити заняття з іноземної мови, зробити їх цікавими, креативними, розширити можливості освітнього середовища та підвищити ефективність навчання студентів. Автори приходять до висновку, що використання Instagram в освітньому процесі дозволяє забезпечити спільну роботу в інтерактивному режимі, організувати взаємодію між учасниками навчального процесу, забезпечити обмін ресурсами та інформацією, які будуть корисні викладачам та студентам для реалізації цілей, спрямованих на вивчення іноземної мови. Усі ці фактори позитивно впливають на формування знань та умінь студентів, а навчальний процес вищої освіти виходить на якісно новий рівень.*

**Ключові слова:** соціальна мережа Instagram, іноземна мова, освітній процес, заклади вищої освіти, інструмент навчання, мовленнєві навички.

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття ми стали свідками численних та дивовижних досягнень у галузі цифрових технологій. Лише кілька десятиліть тому Всесвітнє павутиння було засобом, який використовувався для подання текстової, статистичної інформації та ресурсів. Ці матеріали були призначені лише для читання,

та переважно були створені експертами. Завдяки неухильному розвитку цифрових технологій, більшій кількості програмних інструментів, потужним комп'ютерам та мобільним пристроям, Інтернет нині еволюціонував і тепер включає вебсайти соціальних мереж, де люди можуть взаємодіяти один з одним, створювати свої власні мате-

ріали та створювати цифровий контент у режимі реального часу. Платформи соціальних мереж, такі як Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn поширені повсюдно, вони стали важливою частиною повсякденного життя мільярдів людей у всьому світі. За даними німецької компанії Statista, яка спеціалізується на ринкових та споживчих даних, аудиторія користувачів Facebook складає 2,9 мільярда осіб, а Instagram – 1,4 мільярда користувачів [1]. Більшість людей використовують соціальні мережі для взаємодії та спілкування не тільки з людьми, але й з різними компаніями чи установами у пошуках інформації. Використання соціальних мереж сьогодні стало звичним у багатьох галузях, включаючи загальну середню освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту післядипломну освіту та самоосвіту.

Роль соціальних мереж має важливе значення у житті університетів та інститутів. Соціальні мережі допомагають показати чим займається університет, які послуги він надає, продемонструвати досягнення своїх студентів та викладачів. За останні кілька років педагоги виявили помітний інтерес до соціальних мереж, які вони почали використовувати у навчальному процесі. Соціальні мережі, такі як Facebook, Twitter та Instagram, стали ваговою частиною життя студентів. Виходячи з реалій сьогодення, соціальні мережі та їх потенціал можуть бути розглянуті як додатковий інструмент при навчанні іноземної мови. Оскільки Інтернет робить освітній процес цікавішим, викладачі повинні не втрачати можливості отримати з цього прогресу максимальну користь. Проте, використання соціальних мереж в освітньому процесі ще не сприймається охоче академічною спільнотою.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження педагогічних підходів до використання Instagram у навчальних цілях вже проводилися, та їх результати були опубліковані у працях таких науковців та практиків, як Саломон (2013) [2], Арценеаух та Діну (2018) [3], Алораїні (2018) [4], Єрарслан (2019) [5], Карпентер (2020) [6], Лаїліях і Сетіянінгсіх (2020) [7], Мурні (2022) [8], Рамазанова (2022) [9], Андуйар та Ҷакмак (2023) [10]. Аналіз цієї літератури свідчить, що у більшості випадків автори обмежуються розглядом переваг використання соціальної мережі Instagram щодо одного окремого виду мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. Наразі відсутнє комплексне дослідження щодо використання соціальної мережі Instagram як інструменту навчання іноземних мов, та аналіз можливості поєднання традиційного навчання з онлайн-навчанням через дану соціальну мережу.

**Мета статті.** Враховуючи все вищевикладене, зазначимо, що метою даної публікації є загальне визначення переваг використання Instagram на

заняттях з іноземної мови та у позаурочній роботі, вивчення потенціалу соціальної мережі для кожного виду мовленнєвої діяльності, розгляд облікових записів, які будуть корисні викладачам та студентам у реалізації цілей, спрямованих на вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Онлайн-платформи соціальних мереж, які зазвичай використовуються для спілкування, обміну інформацією, а саме відео, аудіо або фотографіями, використовуються здебільшого молодими людьми. Вони проводять більшу частину свого вільного часу у соціальних мережах. Платформи соціальних мереж швидко зростають, а також вдосконалюються можливі способи передачі інформації. У сучасній методиці викладання іноземних мов Instagram виконує переважно дві функції: освітньої платформи та інструменту навчання [11, с. 113]. Instagram як платформа соціальних мереж забезпечує позитивний ефект у викладанні та практиці вивчення іноземної мови. Вона допомагає педагогу залучати студентів до вивчення мови як у класі, так і за його межами. Крім того, при використанні Instagram практична робота може бути організована індивідуально, у парах та невеликих групах. Викладач може створити профіль для конкретної навчальної групи, залежно від рівня її знань, і додавати контент за темами – лексику, ідіоми, таблиці з правилами, фото та завдання до них. Наприклад, блог викладача виконує функцію навчального орієнтира, де розміщені пам'ятки, приклади та інше, функція коментування реалізує академічну онлайн-комунікацію, а сама технологія навчання містить аудиторну роботу та онлайн-фазу. Соціальна мережа Instagram пропонує наступні функції, які можуть бути використані в навчальних цілях: можливість викладати фото в реальному часі та знімати короткі відео, використовуючи функцію сторіс; робити підписи до зображень, проводити прямі ефіри; стежити за життям і новинами цікавих людей; спілкуватися через особисті повідомлення в директі та коментувати публікації; проводити опитування, вікторини, голосування, а також ставити питання і відповідати на них. Слід зазначити, що при використанні соціальної мережі, традиційна роль викладача змінюється – він стає переважно координатором навчального процесу. Використання Instagram, крім традиційного навчання на заняттях, відповідає поточній тенденції. Студенти віддають перевагу цікавим формам навчання, а Instagram допомагає зробити навчальний процес унікальним. Викладачі, які використовують у своїй практиці соціальні мережі, надають своїм студентам ширші можливості для самостійного та спільного навчання. Як зазначає Дітон, соціальні мережі можуть підтримувати мотивацію через соціальне навчання, що спирається на можливості

для взаємодії [12, с. 3]. Впровадження такої прогресивної технології створює гнучкіші навчальні простори, роблячи навчання більш розподіленим, стираючи межі між онлайн і офлайн викладанням і практикою навчання [13, с. 1024]. Справді, Instagram може бути практичним інструментом під час навчання іноземних мов, а також мотивувати студентів до опанування читанням, говорінням, аудіюванням та письмом у більш неформальній манері. Слід виділити ряд дидактичних завдань, які соціальна мережа Instagram дозволяє ефективно вирішувати в процесі навчання: активізувати розумові здібності студентів, залучати до роботи пасивних студентів, робити заняття більш наочними, забезпечувати навчальний процес новими, раніше недоступними матеріалами, автентичними текстами, привчати студентів до самостійної роботи з матеріалами, забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок, підвищувати інтенсивність навчального процесу, забезпечувати живе спілкування з представниками інших країн і культур, формувати вміння та навички ефективного читання, письма та аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, розширювати словниковий запас, реалізувати особистісно орієнтований та диференційований підхід до навчання.

*Аудіювання.* Аудіювання є основою для розвитку всіх інших мовленнєвих навичок і основним каналом, через який студент вступає в початковий контакт з мовою та її культурою. Завдяки аудіюванню студенти збагачують словниковий запас і синтаксис, а також покращують вимову, акцент та інтонацію [14, с. 310]. Розвиток розуміння на слух потребує великої практики й має здійснюватися не тільки на заняттях з іноземної мови, які обмежені за часом. Використання соціальної мережі Instagram з її мобільним додатком може не лише мотивувати до практики, а й змінити звичне ставлення студентів до навчання. Аудіювання реалізується через можливість прослуховування та завантаження з персонального комп'ютера необхідних для навчання аудіо і відеозаписів, і навіть через можливість спілкування з носіями мови за допомогою відеозв'язку. Аудіовізуальні медіа, такі як анімаційні відео, вважаються найкращими навчальними засобами для покращення розуміння іноземної мови на слух, оскільки такі медіа допомагають студентам легко уявити реальну ситуацію.

Як приклад, наведемо такий вид роботи з аудіювання. Викладач публікує відео, яке може бути короткою піснею, уривком із фільму або короткою бесідою. Потім студентам пропонується переглянути відео, і вони мають відповісти на запитання на основі цього уривка. Коли студенти розвивають навички аудіювання за допомогою Instagram, вони також покращують свою вимову, оскільки в них є можливість ознайомитися з правильною вимо-

вою. Розвиток навички аудіювання за допомогою Instagram також пов'язаний з поповненням словникового запасу студентів.

*Говоріння.* Говоріння є важливою частиною володіння іноземною мовою, якому приділяють особливу увагу у процесі навчання. Використання соціальної мережі для навчання говоріння забезпечує справжню мовну взаємодію, допомагає розвивати практику говоріння у певних контекстах, та усвідомлювати мову за допомогою спостереження й досвіду, що є аспектом опанування мови, якому часто не приділяється увага у підручниках [15, с. 25]. Як правило, при виконанні вправ усного мовлення на заняттях у студентів виникають деякі проблеми: вони бояться припускатися помилок у своїй промові, не мають достатнього запасу слів, щоб висловити свої думки, тому не почуваються комфортно. Щоб подолати цю проблему, викладач має шукати дієвих інструментів навчання. Наприклад, інтегрувати соціальну мережу Instagram у навчання говорінню. Instagram як ресурс для вивчення іноземної мови покращує розуміння мови на слух і мотивує студентів, знайомлячи їх з культурними та міжкультурними особливостями. Це допомагає поповнювати словниковий запас. Крім того, Instagram дозволяє приєднатися до обговорень. Говоріння також реалізується шляхом спілкування через *відеозв'язок* з носієм мови, або викладачем. Підписавшись на сторінки та приєднавшись до тематичних груп, студенти мають можливість стати учасниками актуальних та цікавих тем. Такі зустрічі дозволяють їм обмінюватися новою інформацією під час занять, є чудовим приводом для розмовної практики та дискусій, і повністю занурюють в іноземну мову. Алі [16, с. 3] стверджує, що Instagram надає візуальні дані, які допомагають на заняттях з іноземної мови, а також дає студентам можливість спілкуватися між собою незалежно від обставин. Ефективною вправою в розвитку навичок монологічного мовлення, використовуючи соціальну мережу Instagram, є завдання зробити репортаж. Студенти повинні описати найяскравішу подію дня чи тижня у вигляді зведення екстрених новин з місця подій та розмістити відео на сторінці Instagram у сторіс. Такі завдання мотивують студентів до роботи. Студенти відчують себе самостійними та креативними, оскільки можуть отримати знання не лише за допомогою підручників, а можуть збагатити їх через онлайн-джерела за допомогою пошуку необхідної інформації.

*Читання.* Читання – це одна з мовних навичок, якою студенти повинні справді добре володіти, оскільки читання є важливим фактором, який впливає на активність людини під час спілкування. Читання та письмо реалізуються через текстові повідомлення, а також через повідомлення на стіні соцмережі. Змінивши аккаунт в Instagram

з рідної мови на іноземну, підписавшись на новини, студенти отримують додаткову можливість не тільки практикуватися в мові, але і читати стрічку новин іноземною мовою, спілкуватися з людьми, отримувати навчальні матеріали та лексико-граматичні пояснення. Це започатковує повсякденне використання іноземної мови у звичайному житті.

Вдосконалюючи навички читання, викладачі повинні дотримуватися певних етапів роботи з текстом. Передтекстовий та текстовий етапи зручно проводити у форматі stories, запитання до тексту на текстовому етапі – у коментарях під публікацією викладача. На післятекстовому етапі студенти можуть створити свій особистий пост, або відповісти у коментарях. Передтекстовий або текстовий етап можна відпрацювати на практичному занятті, а післятекстовий – самостійно. В Instagram є безліч корисного і цікавого матеріалу для розвитку навичок читання. Один з перших освітніх облікових записів у Instagram належав журналу National Geographic. Цей обліковий запис публікує повідомлення на різні теми, у тому числі про природу, тварин і різні культури.

*Письмо.* Instagram – одна із соціальних мереж, яку можна інтегрувати до навчання письма. Інструмент надає студентам нове навчальне середовище, автентичні ресурси візуального тексту та аудіо. Інтеграція Instagram в навчання письма може дати студентам новий досвід, оскільки студенти мають можливість описувати фотографії, коментувати пости, та безпосередньо обмінюватися повідомленнями [17, с. 67]. У Instagram встановлено обмеження 2200 символів, що спонукає користувачів писати об'ємні тексти. Крім того, в Instagram є певні функції, які дають змогу студентам обговорювати свої роботи за допомогою повідомлень зворотного зв'язку. Таким чином, викладачі можуть залишити відгук після того, як студенти завантажуть свої роботи. Варто виділити ще одну перевагу використання Instagram при навчанні письма – надання студентам можливості вибирати свій власний стиль навчання. У результаті розвиток навичок письма не відірвано від контексту реального світу поза аудиторними практичними заняттями. У повсякденному житті студентам доводиться щось писати, а осмислений процес навчання є вирішальним фактором для підвищення залучення студентів до роботи [18, с. 59]. При виконанні завдання онлайн студенти відчувають себе більш впевнено і комфортно, тому що у них завжди є час на обмірковування повної відповіді та підбір слів, перевірку граматики та орфографії, перш ніж розмістити пост або коментар. Студенти не повинні починати з гігантських постів, їх обсяг збільшується з розвитком навичок. Продуктивні вправи на розвиток навичок письма орієнтують студентів на здійснення самопрезентації через створення власного

Instagram посту На найближчому занятті після публікації постів слід організувати етап активної рефлексії, що включає обговорення публікацій, взаємні питання, оцінювальні коментарі. Взаємооцінювання може здійснюватися мікрогрупами. Кожна група аналізує пости учасників іншої групи та готує оцінювальні коментарі та рекомендації. З урахуванням того, що інстаграм-дискурс має інтерактивний характер, після продуктивних вправ слід передбачити інтерактивні. Вони полягають у тому, що кожен студент, окрім публікації власного посту, має ознайомитися з постами своїх одногрупників та прокоментувати щонайменше два – три з них. Крім того, коментарі можуть містити питання до автора, подяку за цікавий матеріал, а також поради й рекомендації.

Для позакласної роботи в соціальній мережі Instagram можна знайти акаунти, які доступно розкажуть про граматику та підтягнуть лексику. Фотографії та графічні матеріали допоможуть швидше запам'ятовувати інформацію, а відео навчать сприймати мову на слух та формувати правильну вимову. Наведемо приклад акаунтів, які будуть корисні у навчанні англійської мови. Dictionary.com – сторінка, на якій щодня з'являються нові слова з транскрипцією та поясненням. English\_with\_nab – мікс зі смішних картинок, граматики, нових слів та популярних виразів англійською. Ідеальний обліковий запис для вивчення англійської на кожен день. English\_around – обліковий запис буде цікавий тим, хто хоче постійно практикувати граматику та вокабуляр. Pronunciation\_with\_emma – у цьому акаунті багато цікавих відео, де дівчина пояснює та вимовляє складні слова. Відмінний спосіб підтягнути свої навички вимови та розширити словниковий запас. В англійській є вирази, зміст яких незрозумілий іноземцям. Про англійські ідіоми з барвистими прикладами можна дізнатися з інстаграм-акаунтів. Learn\_phrasal\_verbs та Idiom\_Land – щодня публікують нові ідіоми із зображеннями, які дозволяють легше запам'ятовувати нові фрази та розширити словниковий запас [19].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, соціальна мережа Instagram повністю відповідає пріоритетним напрямкам розвитку у студентів необхідних навичок автентичного спілкування та вивчення мови. Instagram – це засіб побудови спільноти та двостороннього спілкування. Instagram корисний як освітній інструмент, який змінює атмосферу навчання, оскільки забезпечує студентам та викладачам простий та прийнятний спосіб спілкування у класі або поза його межами. Студенти зацікавлені у використанні Instagram, тому що ця соціальна мережа полегшує отримання додаткової та корисної інформації, пов'язаної з навчанням, а студенти стають більш креативними та легше виконують завдання. Функції

соціальної мережі Instagram дозволяють практикувати граматичний та лексичний матеріал за допомогою аудіо та відео публікацій під час практичних занять та в позаурочний час, вдосконалювати знання за допомогою комунікації, інтерактивності та контролю. Завдяки тому, що соціальна мережа Instagram є швидко доступною, студенти можуть отримати доступ до неї будь-де та будь-коли залежно від своїх потреб та ситуації, отримуючи безліч можливостей для навчання.

#### Список використаної літератури:

1. Most popular social networks worldwide as of January 2022, ranked by number of monthly active users. URL: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/#main-content> (дата звернення: 5.01.2023).
2. Salomon, D. (2013). Moving on from Facebook: using Instagram to connect with undergraduates and engage in teaching and learning. *College & Research Libraries News* 74 (8), pp. 408–412. <https://doi.org/10.5860/crln.74.8.8991>.
3. Arceneaux, P. C., Dinu, L. F. (2018). The social mediated age of information: Twitter and Instagram as tools for information dissemination in higher education. *New Media & Society*, 20(11), 4155–4176.
4. Aloraini, N. (2018). Investigating Instagram as an EFL learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 2018(4), 174-184. DOI: 10.24093/awej/call4.13
5. Erarslan A. (2019). Instagram as an education platform for EFL Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(3), 54–69.
6. Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
7. Lailiyah, M., and Setiyaningsih, L. (2020). Students' perception of online communication language learning through Instagram. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 5 (2), 188–19.
8. Murni, M., Salasiah, A., Abdul, H., Fatimah Hidayahni, A. (2022). Students' Voices of the Use of Facebook and Instagram in Teaching English in the University. *Context International Journal of Language Education*, 6(2), 113-127. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.24757>
9. Ramazanov, D., Togaibayeva, A., Yessengulova, M., Baiganova, A. & Yertleuova, B. (2022). Using Instagram to raise the effectiveness of distance learning in English: The experience of Kazakhstani students. *Front. Educ.* 7:923507.
10. Andujar, A. & Çakmak, F. (2023). Foreign Language Learning Through Instagram: A Flipped Learning Approach. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries*, 278-299. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch016>
11. Astiti, D.H., Bambang, Y.C. & Utami, W. (2018) The Use of Instagram in the Teaching of EFL Writing: Effect on Writing Ability and Students' Perceptions. *Studies in English Language Teaching*, 2 (6), 112–126.
12. Deaton S. (2015). Social Learning Theory in the Age of Social Media: Implications for Educational Practitioners. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 1-6.
13. Murugaiah, P. & Yen, S. H. (2023). Navigating the Shortcomings of Virtual Learning Environments Via Social Media. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries*, 1022-1037. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch055>
14. Harsa, W.P., Saragih, A., Husein, R. (2020). The Effect of Audio Visual and Audio Teaching Media on the Student's Listening Achievement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 488, 310-315. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201124.065>
15. Blattner, G., Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
16. Al-Ali, S. (2014). Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language Learning Tool. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). University of Arizona Libraries. Retrieved January 16, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/150766/>
17. Kelly, R. (2015). An Exploration of Instagram to Develop ESL Learners' Writing Proficiency. (Doctoral dissertation, Ulster University). Retrieved January 20, 2023 from <https://is.gd/Vxzvnu>
18. Prasetyawati, O. A., & Ardi, P. (2020). Integrating Instagram into EFL writing. *Teaching English with Technology*, 20(3), 40-62.
19. Top-10. URL: <https://friendsclub.com.ua/top-10-instagram-akkauntov-dlya-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата звернення: 12.01.2023).

**Khymai N., Zarivna O., Shalova N., Meleshko I. Social network Instagram as a tool for foreign language teaching at higher education institutions**

*The article is devoted to one of the most important and promising areas of educational process improvement in higher education – the use of social networks, in particular, Instagram. The role of social networks is important in the life of universities and institutes. This problem is particularly urgent now because higher education institutions in Ukraine work online. Teachers of higher education are looking for new teaching methods and tools that can ensure a high level of learning. Books or text documents are not always required for learning process. Students can learn and receive necessary information in a variety of ways. Therefore, teachers use modern digital technologies and teaching tools in foreign language classes with increasing frequency. The article examines Instagram as a medium for teaching speaking, listening, reading and writing. The effectiveness of this social network as a learning tool with a wide range of possibilities and unique positive features was analyzed. The article provides the reader with scientific publications on the topic. The main purpose of the study predetermines the main issue of the article: to determine the advantages of using Instagram in foreign language classes and extracurricular activities. The authors of the article focus on the potential of the social network Instagram for each particular type of language skill. Examples of tasks for each type of student's language skill, namely speaking, listening, writing, and reading, are offered for consideration. Considerable attention is devoted to Instagram social network accounts, which can improve and diversify foreign language classes, make them informative and creative, expand the possibilities of the educational environment, and increase the effectiveness of students' outcomes. The authors come to conclusion about the use of Instagram in the educational process. Instagram enables interactive collaboration, organizing interaction between educational process participants, and ensuring the exchange of resources and information that will be useful for teachers and students to pursue the goals of learning a foreign language. All these factors have a positive effect on the formation of students' knowledge and skills, and the higher education system reaches a qualitatively new level.*

**Key words:** social media platform Instagram, foreign language, educational process, higher education institutions, teaching tool, language skills.

УДК 796.071:796.01.127

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.38>**Є. В. Шепель**викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України**А. В. Симонік**кандидат біологічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури і спорту  
Запорізького національного університету**В. О. Пономарьов**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної культури і спорту  
Запорізького національного університету**К. В. Царенко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фізичної терапії та ерготерапії  
Запорізького національного університету**Є. О. Воронков**магістр кафедри фізичної культури і спорту  
Запорізького національного університету

## ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІТНЕС-ІНСТРУКТОРІВ

Сучасні стандарти вищої освіти засвідчують необхідність дослідження специфіки формування професійно-педагогічної компетентності педагога, зокрема йдеться про шляхи формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фітнес-інструкторів. Мета дослідження – вивчення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів. Для виявлення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності працюючих фітнес-інструкторів проведено констатувальне дослідження, у якому брали участь 60 молодих (21–30 років) фахівців 20 фізкультурно-оздоровчих організацій Запоріжжя та Харкова. У процесі проведення дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів: діагностичні бесіди, цілеспрямовані педагогічні спостереження за поведінкою фітнес-інструкторів та їхніми відносинами зі споживачами послуг, експертну оцінку професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів роботодавцями, споживачами послуг та колегами, тестування професійних знань фітнес-інструкторів, дослідження сформованості критеріїв професійно-педагогічної компетентності з використанням діагностичних методик.

Отримані під час дослідження дані виявили загальний незадовільний стан сформованості професійно-педагогічної компетентності в працюючих фітнес-інструкторів. Велика кількість працюючих фітнес-інструкторів відчуває труднощі в професійній діяльності, що пов'язані з нестачею засобів педагогічної взаємодії зі споживачами; невмінням самостійно регулювати свою діяльність, а також неоптимальною мотивацією до професійної діяльності. Виконане дослідження вказало на необхідність цілеспрямованої роботи з реалізації педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності на етапі навчання у закладі вищої освіти, що сприяла б підвищенню ефективності педагогічної складової їхньої професійної діяльності.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, фітнес-інструктор, стан сформованості, професійна підготовка.

Постановка наукової проблеми та її значення. Аналіз останніх досліджень. Сучасні стандарти вищої освіти засвідчують необхідність подальшого дослідження формування професійно-педагогічної компетентності педагога в цілому та засобів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фітнес-інструкторів.

Ця проблема отримала достатньо глибоке висвітлення в дослідженнях М. Василенко [1, 2], К. Максимової [7, 13], М. Приймак [9], А. Прими [10, 11], А. Сватъєва [12], Н. Хлуса [14], проте слід зазначити, що жоден із науковців не пропонує цілісного системного дослідження процесу формування професійно-педагогічної компетентності

фахівців спортивно-оздоровчої сфери, зокрема майбутніх фітнес-інструкторів.

Істотна відмінність умов їхнього професійного існування, обмежена незвичним для педагогічної взаємодії статусом замовників послуги, викликає необхідність наукового пошуку належного психолого-педагогічного інструментарію щодо вирішення суперечності між зростанням потреби в фітнес-інструкторах, здатних швидко, безконфліктно та продуктивно відродити й реалізувати соціальний і педагогічний потенціали тренерської професії на ринку фізкультурно-спортивних послуг, та відсутністю адекватних поставлених меті обґрунтованих педагогічних умов професійної підготовки.

У задоволенні потреби в зазначених фахівцях, їхній відповідній професійній підготовці є необхідність в аналізі стану сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів.

**Мета дослідження** – вивчення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Відповідно до зазначеної мети приступимо до аналізу стану сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів. Дослідно-експериментальну роботу з формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фітнес-інструкторів організовано згідно з логікою наукового дослідження, яка передбачала поступовий рух від вивчення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності працюючих тренерів до впровадження та перевірки ефективності педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності в майбутніх фітнес-інструкторів на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Для виявлення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності працюючих фітнес-інструкторів проведено констатувальне дослідження, у якому брали участь 60 молодих (21–30 років) фахівців 20 фізкультурно-оздоровчих організацій Запоріжжя та Харкова. У процесі проведення дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів: діагностичні бесіди, цілеспрямовані педагогічні спостереження за поведінкою фітнес-інструкторів та їхніми відносинами зі споживачами послуг, експертну оцінку професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів роботодавцями, споживачами послуг та колегами, тестування професійних знань фітнес-інструкторів, дослідження сформованості критеріїв професійно-педагогічної компетентності з використанням діагностичних методик.

Виходячи з особливостей інструментарію дослідження, воно включало «суб'єктивну»

й «об'єктивну» частини. «Суб'єктивна» частина дослідження професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів відбувалася в такому порядку. На першому етапі роботодавці, колеги та споживачі фітнес-послуг аналізували стан умінь, позицій, професійно-педагогічних якостей окремого тренера, на основі чого оцінювали кожен блок його професійно-педагогічної компетентності за 10-бальною шкалою. При цьому кожного інструктора оцінювали один колега, один представник роботодавця та три споживачі. Середній результат оцінки заносили у відповідну карту діагностики.

На другому етапі кожен фітнес-інструктор проводив самооцінку сформованості всього переліку критеріїв професійно-педагогічної компетентності за 10-бальною шкалою у відповідних графах карти самооцінки.

На третьому етапі здійснювали узагальнення результатів оцінювання експертів та самооцінки. Узагальнені дані, отримані на описаних вище етапах дослідження професійно-педагогічної компетентності працюючих фітнес-інструкторів, представлено в таблиці 1.

«Об'єктивна» частина дослідження сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів забезпечувалася складеним нами та описаним вище діагностичним комплексом, а також розробленими й апробованими тестовими завданнями.

Узагальнені результати дослідження сформованості професійно-педагогічної компетентності працюючих фітнес-інструкторів за об'єктивними показниками відображено в таблиці 2.

Отже, на основі результатів дослідження ми склали узагальнену характеристику пересічного фітнес-тренера в аспекті його професійно-педагогічної компетентності. Наводимо її нижче.

Пересічний фітнес-тренер:

- знає практичні аспекти спортивного фітнес-тренування;
- не знає психофізичних закономірностей тренування у фітнесі; типових станів психіки, що забезпечують тренувальну діяльність споживача фітнес-послуг; дієві засоби педагогічного впливу, що дають можливість забезпечувати тренувальну діяльність;
- уміє володіти собою під час професійної діяльності;
- не вміє знаходити оптимальний вихід зі складних професійно-педагогічних ситуацій; адекватно оцінювати результати педагогічної взаємодії; ставити перед собою завдання професійного саморозвитку та самовиховання; – має гуманістичну спрямованість на іншу людину – споживача фітнес-послуг; бажання працювати фітнес-інструктором;
- демонструє недостатню спроможність до



Таблиця 1

**Узагальнені результати дослідження сформованості професійно-педагогічної компетентності працюючих фітнес-інструкторів за суб'єктивними показниками**

Показник	Сер. бал	Станд. відх.
Самооцінка		
ціннісного ставлення до споживачів фітнес-послуг	7,15	1,31
особистісної значущості професійної діяльності	6,87	1,43
психологічної готовності до реалізації знань, умінь та навичок, що складають компетентність у професійній діяльності	7,94	1,43
знань із теорії та практики фітнесу	9,13	0,89
об'єктивно необхідних психологічних та педагогічних знань	6,25	1,42
умінь професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях	6,88	1,36
здатності емоційно-вольової регуляції професійно обумовлених дій	5,62	1,11
Оцінка роботодавцем		
психологічної готовності до реалізації знань, умінь та навичок, що складають компетентність у професійній діяльності	8,49	1,12
умінь професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях	4,85	2,26
здатності емоційно-вольової регуляції професійно обумовлених дій	6,21	1,61
Оцінка споживачами		
ціннісного ставлення до себе	4,09	1,59
умінь професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях	3,93	2,04
Оцінка колегами		
ціннісного ставлення до споживачів фітнес-послуг	4,41	0,80
психологічної готовності до реалізації знань, умінь та навичок, що складають компетентність у професійній діяльності	6,00	1,91
знань із теорії та практики фітнесу	8,59	1,21
умінь професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях	4,40	1,73
здатності тренера до емоційно-вольової регуляції професійно обумовлених дій	4,03	2,03

співчуття та емпатію, неповне розуміння внутрішнього світу іншої людини;

- є зовнішньо мотивованим; психологічно готовим до професійно-педагогічної взаємодії;
- здатен виконувати професійні функції в стандартних умовах.

Оскільки означена характеристика стала результатом узагальнення даних, отриманих на великій кількості реально працюючих фітнес-тренерів, які є типовими представниками професії, вона відображає загальний стан сформованості професійно-педагогічної компоненти фахової готовності в цій категорії спеціалістів.

Одержані під час констатувального дослідження факти виявили загальний незадовільний стан сформованості професійно-педагогічної компетентності в фітнес-інструкторів. Зокрема, за результатами експертних оцінок роботодавцями, колегами, споживачами послуг та самооцінки виявлено, що велика кількість фітнес-інструкторів має труднощі в професійній діяльності, пов'язані з нестачею засобів педагогічної взаємодії зі споживачами фітнес-послуг; невмінням самостійно регулювати свою діяльність у межах виконання соціально-ціннісних завдань.

Особистісні характеристики виражаються в невмінні чітко формулювати свої думки, виступати перед аудиторією, вступати в дискусії, що свідчить про недостатньо розвинуті рефлексивні

здібності. На фоні задовільного володіння вузькопрофесійними знаннями, уміннями й навичками фітнес-тренери демонстрували другорядність саморозвитку професійно-педагогічної компетентності для подальшої професійної кар'єри.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз вивчення стану сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів дав підставу зробити такі висновки:

1. За результатами самооцінки та експертних оцінок роботодавцями, колегами та споживачами фітнес-послуг виявлено, що велика кількість працюючих фітнес-інструкторів відчуває труднощі в професійній діяльності, що пов'язані з нестачею засобів педагогічної взаємодії зі споживачами; невмінням самостійно регулювати свою діяльність, а також неоптимальною мотивацією до професійної діяльності.

2. За результатами самооцінки та експертного оцінювання фітнес-інструкторів підтверджені даними діагностики за складеним діагностичним комплексом й особистими спостереженнями, що в сукупності вказало на необхідність цілеспрямованої роботи з реалізації педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності на етапі навчання у закладі вищої освіти, що сприяла б підвищенню ефективності педагогічної складової їхньої професійної діяльності.

**Узагальнені результати дослідження працюючих фітнес-інструкторів  
за об'єктивними показниками (n=600)**

Показник	Сер. арифм.	Станд. відх.
Опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова та С. Чермяніна		
Достовірність	4,16*	2,11
Особистісний адаптивний потенціал	40,50*	12,63
Комунікативні здібності	20,01*	7,87
Нервово-психічна стійкість	12,29*	3,50
Моральна нормативність	8,20*	2,61
Тест «Уміння слухати»		
Уміння слухати	44,44	6,78
Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко		
Раціональний канал	2,75	0,85
Емоційний канал	2,89	1,37
Інтуїтивний канал	3,66	1,29
Установки	3,61	0,83
Здатність проникати	2,96	0,92
Ідентифікація	2,56	0,73
Загальний показник	18,44	2,91
Тест-опитувальник А. Зверькова та Е. Ейдмана для дослідження вольової саморегуляції		
Загальна шкала	10,35	3,19
Настирливість	6,11	2,71
Самоконтроль	4,80	2,08
Методика В. Тернопільської для визначення рівня самооцінки		
Рівень самооцінки	54,53	11,13
Тестування професійних знань		
Знання з теорії та практики фітнесу	5,03	1,58
Об'єктивно необхідні психологічні та педагогічні знання	2,96	1,33

3. Одержані під час аналізу факти виявили загальний незадовільний стан сформованості професійно-педагогічної компетентності в працюючих фітнес-інструкторів.

**Список використаної літератури:**

1. Василенко М. М. Тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищому навчальному закладі. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 8. С. 4-10.

2. Василенко М. М., Денисова Л. В. Методологічні підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 5К. С. 55-59.

3. Данилюк В. М. Фітнес-культура в системі фізкультурної освіти студентів вузів. Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії : матеріали XXXVI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 31 березня 2021 р. Переяслав. 2021. С. 133-135.

4. Корносенко О. Експериментальна робота з формування професійної компетентності майбутніх фітнес-тренерів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 69. С. 74-78.

5. Корносенко О., Хоменко П. Інтеграційно-диференційований науковий підхід до професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів. *Ukrainian professional education*. 2017. Вип. 1. С. 84-90.

6. Майвалдова О. Зміст психофізичної готовності майбутніх фітнес-тренерів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3. С. 316-328.

7. Максимова К. В. Професійні компоненти особистості майбутніх фітнес-тренерів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2020. Вип. 10. С. 167-172.

8. Пастушкова Н. А. Формування спеціальних професійних компетентностей майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 30(1). С. 113-119.

9. Приймак М., Смірнова В. Пріоритетні види, типи і форми підвищення кваліфікації фітнес-тренерів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. № 3. С. 159-162.

10. Прима А. В., Путров С. Ю. Особливості закордонного досвіду підготовки фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 302-307.

11. Прима А. Формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії: проблеми та перспективи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 3. С. 52-59.

12. Сватъев А. В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 246-253.

13. Соїна І. Ю., Петрусенко Н. Ю., Максимова К. В. Організаційно-педагогічні принципи форму-

вання культури здоров'я майбутніх фітнес-тренерів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 35. С. 129-132.

14. Хлус Н. О., Цись Д. І., Цись Н. О. Використання сучасних фітнес-технологій у процесі фізичної підготовки футболісток студентських команд на загальнопідготовчому етапі підготовчого періоду. *Спортивні ігри*. 2021. № 1(19). С. 65-74.

15. Шепель Є. В., Симонік А. В., Пономарьов В. О., Царенко К. В., Воронков Є. О. Оцінка сформованості професійно-педагогічної компетентності фітнес-інструкторів

**Shepel E., Simonik A., Ponomarev V., Tsarenko K., Voronkov E. Assessment of the formation of professional and pedagogical competence of fitness instructors**

*Modern standards of Higher Education confirm the need to study the specifics of the formation of professional and pedagogical competence of a teacher, in particular, we are talking about ways to form professional and pedagogical competence of future fitness instructors. The purpose of the study is to study the state of formation of professional and pedagogical competence of fitness instructors. To identify the state of formation of professional and pedagogical competence of working fitness instructors, a ascertaining study was conducted, which involved 60 young (21 over 30 years old) specialists from 20 Physical Culture and health organizations in Zaporozhye and Kharkiv.*

*In the course of the study, a complex of interrelated methods was used: diagnostic conversations, purposeful pedagogical observations of the behavior of fitness instructors and their relationships with service consumers, expert assessment of professional and pedagogical competence of fitness instructors by employers, service consumers and colleagues, testing of professional knowledge of fitness instructors, research of the formation of criteria for professional and pedagogical competence using diagnostic techniques.*

*The data obtained during the study revealed a general unsatisfactory state of formation of professional and pedagogical competence in working fitness instructors. A large number of working fitness instructors experience difficulties in their professional activities, which are associated with a lack of means of pedagogical interaction with consumers; inability to independently regulate their activities, as well as suboptimal motivation for professional activities. The conducted research indicated the need for purposeful work on the implementation of pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical competence at the stage of training in a higher education institution, which would contribute to improving the effectiveness of the pedagogical component of their professional activities.*

**Key words:** professional and pedagogical competence, fitness instructor, state of formation, professional training.

**А. В. Шкодин**

кандидат педагогічних наук, викладач-методист  
ВСП «Ніжинський фаховий коледж

Національного університету біоресурсів і природокористування України»

## КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН ІЗ УПРОВАДЖЕННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті проаналізовано та висвітлено теоретико-методичні аспекти компетентнісного підходу в контексті його запровадження у практику викладання безпекових дисциплін. Розглянуто принципово нові методології до організації змістової та процесуальної сторін безпекової підготовки студентів. Зосереджено увагу на методиці викладання дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці» та «Цивільний захист», які є нормативними, обов'язковими до вивчення у всіх закладах вищої освіти України.*

*Доведено необхідність професійної зорієнтованості змісту навчання безпекових дисциплін та активного застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі. Наведено приклади застосування таких педагогічних прийомів, технологій та методів (тьюторські заняття під час виконання практичних робіт; «ділова гра», як спосіб взаємодії викладача і студента; «метод проєктів», як технологія самостійної роботи дослідницького характеру; мозкова атака, дискусії та ін.; електронні засоби навчання, які дозволяють демонструвати та моделювати явища техногенного, природного, соціального походження; платформа дистанційного навчання «Moodle»). Зазначено, що професійно орієнтований зміст навчання з безпекових дисциплін чинить помітний позитивний вплив на пізнавальну активність студентів, майбутніх фахівців, а застосування інноваційних навчальних технологій спонукає активізувати всі мислинні процеси учасників освітнього процесу.*

*Представлено способи оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору; визначено орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження. Виокремлено ряд чинників, що визначають методу викладання даних дисциплін, зазначено суперечності, розкрито недоліки традиційної системи освіти.*

*Доведено, що саме компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямків інноваційного розвитку системи вищої освіти. Підтвердженням цьому є ґрунтовний аналіз чинних нормативно-правових документів і педагогічної літератури, де засвідчено розробленість даного питання, однак в умовах реформування системи вищої освіти в Україні вирішення цієї потреби потребує подальшого розвитку й модернізації.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, інноваційні технології, зміст навчання, безпека життєдіяльності, охорона праці, охорона праці в галузі, цивільний захист.

**Постановка проблеми.** Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» одним із основних завдань для закладів вищої освіти є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності [8]. Модернізація системи вищої освіти України визначається її відповідністю актуальним і перспективним запитам сучасного життя країни. Відтак, російське вторгнення 24 лютого 2022 року розставило найважливіші пріоритети в усіх сферах діяльності: для вищої освіти: виокремлення та вирішення нагальних проблем під час організації освітнього процесу в умовах війни та формування відповідної зорієнтованості змісту навчання безпекових дисциплін під час активного застосування інноваційних навчальних технологій. Тобто, виникає першочергова необхідність формування практичних умінь студентів визначати коло своїх

обов'язків із питань виконання завдань майбутньої професійної діяльності саме з урахуванням ризику виникнення небезпек, у тому числі воєнного характеру. Саме застосування компетентнісного підходу спрямовує навчальний процес на формування й розвиток компетентності особистості, доведення значущості життєвих навичок та оцінку їх майстерності відповідно до результатів практичного застосування [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень підтверджує, що саме компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямків інноваційного розвитку сучасної педагогіки вищої школи. Теорія компетентнісного підходу представлена у працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених: Р. Бадера, І. Бех, Н. Бібік, В. Бобрицької, Л. Ващенко, І. Волощук, І. Драч, І. Єрмакова, О. Локшиної,

Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Н. Пустовіт, О. Савченко, Г. Сазоненко, С. Трубочева та інших. У вітчизняній науковій літературі компетентнісний підхід науковці здебільшого розглядають як ключову інноваційну ідею сучасної освіти, яка матиме довготермінові наслідки не тільки для професійної освіти, а й для суспільства в цілому [1-3,7,12,14,15].

Значний науковий інтерес викликають праці вчених, які досліджують аспекти компетентнісного підходу як парадигми сучасної освіти, як одного із провідних підходів до навчання та ін. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців та завдань, які стоять перед сучасними закладами вищої освіти, передбачає: – надання освіти високої якості; – використання інноваційних технологій; – виховання фахівців нового покоління, які б володіли не тільки знаннями з обраної спеціальності, а й багатьма актуальними безпечними компетентностями, які на сьогоднішній день розглядаються як найважливіші пріоритети в житті й діяльності і є базою для формування відповідних компетенцій [7,12].

Загальновідомо, що сучасне суспільство потребує компетентних фахівців, які завдяки набутим знанням, практичним умінням і сформованим безпечним компетенціям можуть застосовувати їх при виникненні різних виробничих ризиків чи небезпечних ситуацій. Зважаючи на вищезазначене, зауважимо, що традиційний підхід до навчання не дозволяє студентам під час освітнього процесу у закладах вищої освіти розкрити їх творчий потенціал, задовольнити їх пізнавальні потреби і сформувані необхідні професійні компетентності для майбутньої безпечної професійної діяльності. З огляду на наведене, доходимо висновку про актуалізацію питання компетентнісного підходу до навчання при викладанні безпечних дисциплін із упровадженням інноваційних педагогічних технологій.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати необхідність упровадження інноваційних педагогічних технологій на засадах компетентнісного підходу в систему вищої освіти України під час вивчення безпечних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Чинні нормативно-правові документи, а саме: Закони України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [9], «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [8]; Національна рамка кваліфікацій від 23.11.2011 № 1341 [13], Стандарт вищої освіти України (2019) містять основні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Аналіз психолого-педагогічних та спеціальних досліджень свідчить, що саме компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямків інноваційного розвитку системи вищої

освіти. Н. Бібік, Л. Даниленко тлумачать цей процес як переорієнтацію освіти в діяльнісному вимірі із процесу на результат, розгляд якого відбувається з огляду на потреби суспільства, забезпечення спроможності випускників відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії та соціальній структурі [3, 6].

У працях В. Бедь, О. Овчарук, В. Петрук компетентнісний підхід пропонується долучити до традиційного процесу навчання, удосконалюючи зміст освіти, надаючи йому більшої практичної спрямованості. При цьому він повинен ґрунтуватися на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передання знань і вмінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими та професійними компетентностями [2, 14, 16]. Компетентнісний підхід застосовує принципово нові методології до організації змістової та процесуальної сторін вищої освіти, передбачає створення такої моделі освіти, яка б регулювала саморозвиток усіх учасників системи вищої освіти [2].

Стрімкий розвиток сучасного світу формує необхідність адаптації людства до нових потенційно-можливих загроз техногенного та суспільного характеру, відповідно висуваяться нові вимоги до кваліфікації фахівців та змінюються підходи до формування змісту освіти [16]. За таких умов компетентнісний підхід розглядають як провідну інноваційну ідею сучасної освіти, яка матиме довготермінові наслідки не тільки для професійної освіти, а й для суспільства в цілому [7]. Компетентнісний підхід за допомогою інноваційних методів навчання та педагогічних технологій має забезпечити підвищення безпечного рівня освіти задля того, щоб у кінцевому результаті студенти могли успішно виконувати професійні обов'язки за обраною спеціальністю. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження [1, 10].

Повністю підтримую думку О. Савченко про те, що саме зміст освіти є системотворчим компонентом освітнього процесу, базисом освіченості і культури всього населення [17]. На необхідність професійної зорієнтованості змісту навчання з безпечних дисциплін звертають увагу у своїх працях Р. Білик, С. Гвоздій, О. Кобилянський, О. Тимошук та ін.

Традиційний підхід до підготовки фахівців у вищій школі, суть якого полягає у формуванні знань, умінь і навичок, прийшов у протиріччя до вимог європейського освітнього простору, в який інтегрується освітня система України. У сучасних умовах підготовки фахівців у системі вищої освіти

компетентнісний підхід дозволяє переорієнтувати процес відтворення знань до їх практичного застосування; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників закладів вищої освіти і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців із ситуаціями їх самореалізації у світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [14].

Провідним критерієм якості підготовки фахівців, формування у них професійних компетентностей виступають основні положення і принципи Болонської декларації, система навчання якої передбачає розвиток у фахівців на основі вже набутих знань здатності орієнтуватися у складних професійних безпекових ситуаціях, умінь відповідати за наслідки власної діяльності. Тобто сучасна система вищої освіти України повинна формувати не тільки носія певних знань, а насамперед творчу особистість, здатну використовувати ці знання для конкурентоспроможної професійної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. Саме І. П'янкоська визначає компетентнісний підхід як «провідну педагогічну категорію, що передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують формування умінь вирішувати професійні завдання на основі отриманих знань, умінь та навичок» [15].

Проблема викладання дисциплін «Охорона праці», «БЖД», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист» зумовлена також суперечностями між державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних вирішувати професійні завдання з обов'язковим дотриманням вимог безпеки праці та захисту населення в небезпечних та надзвичайних ситуаціях і реальним рівнем забезпечення безпеки функціонування об'єктів господарювання визначеним законодавством, низьким рівнем загальнокультурних та професійних компетенцій із охорони праці та БЖД; необхідністю формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій із безпекових дисциплін у студентів і відсутністю єдиної педагогічної технології, що дозволяє гарантовано формувати ці компетенції у системі неперервної освіти; потребою у неперервності процесу формування сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій із зазначених дисциплін і відсутністю узгоджених не тільки з іншими дисциплінами професійної підготовки, але й між собою навчальних програм дисциплін «безпекового» циклу, які можуть забезпечити наступність навчання на різних рівнях освіти; реформуванням

систем освіти, економіки, безпеки життєдіяльності і забезпеченням відповідними науково-методичними матеріалами закладів освіти; традиційною системою підготовки бакалаврів і необхідністю працювати в сучасних організаціях, де кожен працівник постійно виявляє і розв'язує проблеми, що забезпечують для організації можливість безперервних експериментів, змін і вдосконалень, які сприяють її зростанню, навчанню і досягненню цілей; наближенням системи освіти України до світових стандартів і низьким рівнем умінь самостійної роботи студентів [11].

Формування фахової компетенції у студентів з безпекових питань вимагає вдосконалення змістового наповнення дисциплін «БЖД, ОП, ЦЗ» та методик їх викладання. Професійно орієнтовані аспекти в змісті навчання таких дисциплін та приклади застосування інноваційних навчальних технологій наведено у роботах Ю. Глінчук, О. Бокшиц, С. Горденко, Н. Канут. Саме професійно зорієнтований зміст навчання з безпекових дисциплін впливає на формування активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а застосування інноваційних навчальних технологій спонукає їх активувати всі мислинневі процеси.

Т. Таїрова наголошує на тому, що для оптимізації вивчення дисциплін «ОП, БЖД» необхідно: 1) запровадити до навчальної програми проведення студентами моніторингу небезпечних і шкідливих чинників за травмонезбезпечними видами трудової діяльності; 2) створити бази даних для оцінювання ризику травмування на різних за типом робочих місцях; 3) проводити збір, аналіз, узагальнення інформації щодо травмування працівників на робочих місцях із метою забезпечення ризик-орієнтованого підходу до управління охороною праці [19].

Головними орієнтирами підготовки майбутніх фахівців має бути не лише професійна компетентність, широкий технічний кругозір, а й високий рівень загальної культури, відповідальне ставлення до збереження життя і здоров'я працівників [4]. Тому, головними об'єктами вивчення безпекових дисциплін є людина у процесі праці, виробниче середовище, організація праці і виробництва. Студенти після вивчення дисциплін набувають таких компетентностей, які в умовах виробничої діяльності дозволяють їм аналізувати стан та ризик небезпечної ситуації; приймати адекватні інженерні рішення щодо порятунку людського життя.

Саме завдяки впровадженню інноваційних форм, методів та технологій навчання можна підготувати майбутніх компетентних фахівців.

Інновації (італ. *innovations* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства. До них відносять навчальні диспути, дискусії, «мозковий

штурм» (brain storm), рольові ігри, «коло знань», «павутиння», ситуаційні ігри та ін. Ці інноваційні методи навчання можна успішно використовувати у процесі викладання дисциплін «Охорона праці, цивільний захист та БЖД». Найбільш продуктивними є ті, що допомагають студентам вирішувати ситуаційні завдання, формуючи логічний ланцюжок для їх розв'язання, та отримати на виході розуміння розв'язку очікуваного результату. Поставлені завдання завжди повинні бути пов'язані із реальними виробничими ситуаціями, під час розгляду яких у студентів формуються практичні уміння і навички.

Як приклад, пропонуємо використовувати метод «ділової гри» за темами: «Розслідування нещасного випадку на виробництві», «Надання першої домедичної допомоги потерпілому», «Моделювання небезпек соціального, техногенного та природного характеру». Під час таких занять студенти вчать визначати наявність шкідливих і небезпечних виробничих чинників та рівень їх дії на організм людини; аналізувати умови праці; класифікувати причини нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві; проводити розслідування та вести облік нещасних випадків; організувати профілактичні заходи, спрямовані на підвищення безпеки праці. Використання ділової гри під час практичних занять з охорони праці, БЖД розвиває практичне мислення студентів, підвищує інтерес до процесу навчання, оскільки саме в грі відбувається наближення до реальної практичної діяльності – імітація майбутніх професійної дії. Як сучасну технологію вивчення студентами дисципліни «Основи безпеки життєдіяльності та охорони праці» використовуємо «метод проєктів», який дослідники характеризують як технологію самостійної роботи, що забезпечує практичну, прикладну значущість здобутих знань із навчального курсу [18].

Спираючись на зарубіжний досвід викладання, апробували тьюторські заняття під час виконання практичних робіт, які проводилися студентами-інструкторами. На практиці застосовували електронні засоби навчання – педагогічну розробку Т. Поведи, які дозволили продемонструвати та змоделювати ризико-небезпечні для життя людини явища, розрахувати ймовірність виникнення потенційних джерел небезпеки, оцінити ступінь ризику, спрогнозувати умови виникнення небезпечних ситуацій та провести відповідні розрахунки. Використання інтернет ресурсів, дистанційного навчання на електронній платформі Moodle під час вивчення дисципліни дозволяє також складати навчальні та контролюючі тести, логічні ланцюжки, розробляти тренувальні вправи, діаграми, графіки, презентації, завантажувати необхідні відеоматеріали.

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що компетент-

нісний підхід до навчання при викладанні безпекових дисциплін дає можливість активізувати всі мислинні процеси студентів, мотивувати й стимулювати їх освітню діяльність, спонукати їх до творчого продуктивного навчання, розвивати вміння логічно й аргументовано викладати свої думки, формувати навички колективного спілкування, вміння обробляти інформацію, готовність робити свідомий безпечний вибір. Застосування також інноваційних навчальних технологій має ряд переваг, оскільки забезпечує «включення» у навчальну діяльність всієї студентської аудиторії, а не лише її «активної» частини як за традиційної моделі навчання; створює необхідність задля пошуку рішень у сфері фахової діяльності, спонукає аналізувати, синтезувати, порівнювати інформацію, безпосередньо сприяючи таким чином розвитку творчого мислення.

Отже, можемо стверджувати про ефективність засвоєння безпекових дисциплін студентами під час упровадження інноваційних педагогічних технологій на основі компетентнісного підходу. Водночас переконані, що висвітлена позиція не вирішує означеної проблеми в силу її багатогранності.

#### Список використаної літератури:

1. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 64 с.
2. Бедь В. Компетентнісний підхід у процесі модернізації ВНЗ. Освіта регіону [Електронний ресурс] / В. Бедь. Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/691>
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. С. 47–52.
4. Брожко Т. С. Сучасні підходи до вивчення дисципліни «Основи охорони праці». Перспективні напрями сучасної науки та освіти. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Слов'янськ, 19–20 травня 2016 р.). Вип. 8, ч. 2. С. 64–67.
5. Гвоздій С. П. Відповідність викликам сьогодення як принцип добору змісту навчання у процесі формування культури безпечної життєдіяльності студентів. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 2016. № 4 (111). С. 43–49.
6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
7. Заболотська О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2008. № 40. С. 63–68.

8. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. Каменська І. С. Особливості вивчення дисципліни «Охорона праці в галузі» при професійній підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Науковий журнал «Науковий огляд». 2016. № 9 (30). С. 103-113.
11. Кобилянський О. В. Практичні аспекти викладання нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих навчальних закладах. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 38. С. 61–66.
12. Малік Г. Д. Компетентнісний підхід у професійній освіті: історія, теорія, практика. Івано-Франківськ : ТзОВ «ІМСТА», 2006. 261 с.
13. Національна рамка кваліфікацій від 23.11.2011 № 1341 [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/-paran12#n12>.
14. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегії реформування освіти в Україні. К. : К.І.С., 2003. С. 13–42.
15. П'янківська І. В. «Компетенція» та «Компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2010. Вип. 15. С. 202-211.
16. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Петрук Віра Андріївна. К., 2008. 40 с.
17. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. Вип. 3. URL: [http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16](http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16).
18. Семенець Л. М., Васильєва Р. Ю. Метод проєктів як технологія навчання студентів основ охорони праці та безпеки життєдіяльності. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2018. Вип. 82(3). С. 181–184.
19. Таїрова Т. М. Дослідження проблемних питань охорони праці в Україні. Безпека життєдіяльності. 2017. № 5. С. 29–31.

#### **Shkodyn A. Competence-based approach to education in the teaching of safety disciplines with the introduction of innovative pedagogical technologies**

*The article analyzes and highlights the theoretical and methodological aspects of the competence approach in the context of its implementation in the practice of teaching safety disciplines. Fundamentally new methodologies for the organization of content and procedural aspects of student safety training are considered. Attention is focused on the methodology of teaching the disciplines "Safety of life", "Labor protection" and "Civil protection", which are normative, mandatory for study in all higher education institutions of Ukraine.*

*The necessity of professional orientation of the content of training in safety disciplines and the active use of innovative pedagogical technologies in the educational process has been proven. Examples of the use of such pedagogical techniques, technologies and methods are provided (tutoring classes during practical work; «business game» as a method of interaction between a teacher and a student; «project method» as a technology for independent work of a research nature; brainstorming, discussions and etc.; electronic learning tools that allow demonstrating and simulating man-made, natural, and social phenomena; distance learning platform «Moodle»). It is noted that the professionally oriented content of training in safety disciplines has a noticeable positive effect on the cognitive activity of students, future specialists, and the use of innovative educational technologies encourages the activation of all thought processes of participants in the educational process.*

*Ways to update the content of education and educational technologies, align them with modern needs, and integrate them into the global educational space are presented; the orientation of training programs on the competence approach and the creation of effective mechanisms for its introduction are determined. A number of factors determining the methodology of teaching these disciplines are singled out, contradictions are indicated, and the shortcomings of the traditional education system are revealed.*

*It has been proven that the competence approach is dominant in determining the potential directions of innovative development of the higher education system. This is confirmed by a thorough analysis of current legal documents and pedagogical literature, which proves that this issue has been developed, but in the context of the reform of the higher education system in Ukraine, the solution to this need requires further development and modernization.*

**Key words:** *competence approach, innovative technologies, content of training, life safety, labor protection, labor protection in the industry, civil protection.*



УДК 355:796/799:519.23(477)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.40>

**О. М. Ярмач**

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

**Р. Г. Шостак**

ад'юнкт кафедри теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського

## ОБҐРУНТУВАННЯ ДІАГНОСТУВАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

*У статті представлені результати факторного аналізу показників визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Авторами розкрито теоретичні основи порядку визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Проаналізовано критерії та показники сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Цей різновид компетентності передбачає сформованість таких основних показників у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України: цінності управлінської діяльності; мотивація до формування управлінської компетентності; знання теорії управління людьми; теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень; знання технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців; емоційний стан; стресостійкість і соціальна адаптованість; організаторські якості; комунікативні якості; самоефективність управлінської діяльності; самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності; креативність особистості; рефлексія (саморефлексія).*

*Вихідним матеріалом для застосування факторного аналізу слугували результати дослідження управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Визначені методики оцінювання сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. В роботі досліджувався рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України по п'яти критеріях за дванадцятьма показниками, використовувалося 10 методик оцінювання, одна з яких авторська.*

*Використано методи систематизації та обґрунтування критеріїв, показників діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Систематизовані виділені фактори з метою забезпечення групування їх за ступенем впливу, встановлено їх питому вагу, та об'єктивного визначення інформативних показників основних управлінських функцій, які обумовлюють успішність формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ. В ході факторного аналізу були відібрані перемінні, які мають найбільший вплив на формування управлінської компетентності, що дало змогу скоротити їх до восьми з дванадцяти. Отримані результати були покладені в основу розробки діагностичної карти визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України, що сприятиме перспективі подальших наукових досліджень.*

**Ключові слова:** факторний аналіз, управлінська компетентність, фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, критерій, показник, тестові завдання, методики.

**Постановка проблеми.** Визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ здійснюється в умовах складної взаємодії комплексу факторів внутрішнього і зовнішнього порядку. Оскільки фактор – це причина, рушійна сила якогось процесу або явища, яка визначає його характер, то виявлення, оцінка і прогно-

зування їх впливу на зміну результатів є суттю любых досліджень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні розробки у сфері застосування методів математичної статистики для перевірки валідності й обґрунтування надійності результатів досліджень свідчать, що факторний аналіз є важливим інструментом виділення умов існування окремих

процесів, явищ або систем. Перевагами застосування факторного аналізу у педагогічних і психологічних дослідженнях учені вважають: можливість виявляти приховані впливи [1, с. 231]; надання вихідним даним змістовної форми [2, с. 279]; візуалізацію й структурування вихідних ознак [3, с. 10]; генерування нових ідей та характерологічних ознак дослідження [4, с. 144]. У зазначеній літературі описані етапи реалізації факторного аналізу, що визначають послідовність дослідницьких дій для досягнення визначених завдань: 1) відбір факторів та їх оцінка; 2) класифікація факторів за допомогою комп'ютерних статистичних програм; 3) аналіз і інтерпретація одержаних результатів як виділення умов продуктогенності досліджуваного явища, процесу або системи.

**Мета статті.** Метою наших досліджень є оптимізація кількості показників визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ.

**Викладення основного матеріалу.** Після здійсненого аналізу досліджень і підходів до розуміння та визначення структури компетентності, сутності та структури готовності фахівця до неї, а також з урахуванням особливостей формування та прояву компетентності в умовах військово-професійної діяльності дало змогу визначити структуру управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ [5, с. 371], на основі якої визначено критерії та показники діагностування сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ.

*Аксіологічно-мотиваційний критерій управлінської компетентності* є "стовбуром", оскільки дає можливість діагностувати ціннісне ставлення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ до свого обраного військового фаху, що впливає на потреби, мотиви та мотивацію щодо їх майбутньої військово-професійної діяльності.

Цей критерій характеризується професійно значимими потребами кар'єрного зростання, можливістю підвищення кваліфікації, свого статусу, престижу в здійсненні управлінських функцій щодо управлінської діяльності; мотивами управлінської діяльності у військовій частині, сформованими соціальними установками та розвиненими ціннісними орієнтаціями щодо управлінської діяльності; бажанням, хотінням, проявленням інтересу до управлінської діяльності; бажанням самоутвердження в управлінській діяльності на фоні інших управлінців.

Безпосередньо проявляється у потребі в досягненні успіху в управлінській діяльності; відчутті соціальної значущості своєї діяльності; прагненні до постійного розвитку та саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності; прагненні до активного застосування та системного впровадження новіт-

ніх технологій, прийомів, способів в управлінську діяльність.

Він дозволяє з'ясувати сукупність військово-професійних інтересів, а сформовані цінності і зміст мотивів виконують стимуляційну функцію у формуванні управлінської компетентності.

Показники аксіологічно-мотиваційного критерію управлінської компетентності спрямовані на визначення рівнів сформованості управлінської компетентності, наявності бажання щодо вирішення професійних управлінських проблем, які не є популярними, але життєво необхідними для забезпечення ефективності управління, мотивації до успіху і страх невдачі в управлінській діяльності, наявності мотивації на службу в Збройних силах України на своїй посаді.

Показниками цього критерію є такі: цінності управлінської діяльності та мотивація до формування управлінської компетентності.

*Знанієвий критерій управлінської компетентності* дозволяє діагностувати системні військово-професійні теоретичні знання і найголовніше практичні чи прикладні навички у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, які відображають основні когнітивні аспекти – знання – щодо сформованості управлінської компетентності, необхідної для успішного вирішення поставлених завдань у стандартних та екстремальних ситуаціях.

Показники знанієвого критерію управлінської компетентності спрямовані на визначення ступеню сформованості у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ військово-професійних інтелектуальних якостей (як основи управлінської діяльності в військовій сфері), володіння знаннями про ефективну управлінську діяльність офіцера.

Показниками цього критерію є: знання теорії управління і насамперед управління людьми, теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень, знання технологій моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців.

*Індивідуально-психічний критерій управлінської компетентності* дає можливість діагностувати у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ рівень сформованості емоційно-вольових якостей таких як мобілізація фізичної і розумової здатності, терпіння, витримка, сміливість, рішучість, стійкість до тривалих напружених дій і навантажень у процесі реалізації посадових компетенцій, тощо.

Критерій проявляється при специфічній управлінській діяльності, який відображається в емоційних реакціях, які потрібні для приведення організму у стан готовності до затрат енергії (може бути потрібна на час страху, люті й болю) чи для швидкого відновлення працездатності що при-

зводить до наявності задоволення від виконання своїх функціональних обов'язків.

Для індивідуально-психічного критерію характерними показниками є емоційний стан та стресостійкість і соціальна адаптованість.

*Управлінсько-діяльнісний критерій управлінської компетентності* призначений діагностувати практичну здатність реалізовувати знання, вміння та навички, застосувати доцільні способи і прийоми, стилі управлінської діяльності, що базуються на знаннях та отриманому досвіді для практичної реалізації управлінських рішень і посадових компетенцій та

Проявом даного критерію є оволодіння системою професійно-важливих знань сучасних технологій управління й менеджменту, готовність до самостійного планування та організації своєї управлінської діяльності, незалежність, гнучкість і оперативність у прийнятті та ухваленні управлінських рішень у нестандартних ситуаціях управлінської діяльності та брати на себе відповідальність за результати, здатність організовувати діяльність інших суб'єктів управління, ефективно делегувати свої повноваження підлеглим.

Отже, показниками управлінсько-діялісного критерію слід вважати: організаторські якості, комунікативні якості, самоефективність управлінської діяльності.

*Рефлексивний критерій управлінської компетентності* відображає суб'єктну здатність усвідомити необхідність фахового розвитку, здат-

ність до об'єктивного самооцінювання, самоаналізу сформованості управлінської компетентності, а також фахове усвідомлення своїх дій і вчинків.

Даний критерій характеризується розумінням управлінцем реального рівня власної фахової підготовки до реалізації управлінських функцій, потреби особистості у процесі самоосвіти, самовдосконалення, наявного та потрібного рівня розвитку необхідних здібностей, наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат управлінської діяльності.

Показниками рефлексивного критерію є: самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності, креативність особистості, рефлексія (саморефлексія).

Загалом для діагностування управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ визначаємо систему відповідних критеріїв (табл. 1).

Методики оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ кожного показника були вибрані зі Збірника методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів [6, с. 146], а для оцінювання знанієвого компоненту по трьом показникам: знання теорії управління і насамперед управління людьми, теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень, знання технологій моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців

Таблиця 1

### Критерії, показники та методики оцінювання сформованості управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ

Критерій	Показник	Методика оцінювання
Аксіологічно-мотиваційний	Цінності управлінської діяльності	Методика С. Бубнова "Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості"
	Мотивація до формування управлінської компетентності	"Діагностика мотивації до успіху" (Т. Елерс)
Знанієвий	Знання теорії управління людьми	Авторські тестові завдання «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності»
	Теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень	
	Знання технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців	
Індивідуально-психічний	Емоційний стан	Методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса
	Стресостійкість і соціальна адаптованість	Психологічна характеристика методики «Оцінка емоційно-діялісної адаптивності» за Н.П. Фетіскіном, В.В. Козловим, Г.М. Мануйловим
Управлінсько-діялісний	Організаторські якості	КОС
	Комунікативні якості	
	Самоефективність управлінської діяльності	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема
Рефлексивний	Самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності	Шкала самооцінки (Кокун)
	Креативність особистості	Методики діагностики інтелекту та креативності "Матриці прогресивні Дж. Равена"
	Рефлексія (саморефлексія)	Оцінка рефлексивності А. Карпова

були використані Авторські тестові завдання «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності» (<https://adl.mil.gov.ua/mod/quiz/view.php?id=140071>).

Запропоновані нами авторські тестові завдання «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності» містять 100 тестових завдань і складаються з трьох блоків. Перший блок «Теорії управління людьми» містить 40 тестових завдань, другий блок «Теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень» містить 27 тестових завдань, третій блок «Технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців» містить 33 тестових завдання, які передбачали отримання числової інформації. На кожне тестове завдання респонденти повинні були вибрати один із запропонованих варіантів відповіді. Авторські тестові завдання «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності» носять повторний характер (тобто кожен із респондентів може бути опитаний декілька раз). Для аналізу надійності запропонованих авторських тестових завдань «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності» нами був використаний коефіцієнт альфа Кронбаха (Cronbach's Coefficient Alpha), у основі розрахунку якого міститься співвідношення дисперсій кожного окремого завдання до дисперсії сумарної шкали. Якщо вимірюється не реальне значення, а лише випадкова похибка у відповідях на завдання, то дисперсія суми буде такою самою, як сума дисперсій окремих пунктів, відтак значення коефіцієнту наблизатиметься до нуля. Під час аналізу авторських тестових завдань «Теоретична підготовленість фахівці фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності» альфа склав 0,950, а стандартизований коефіцієнт 0,951, тобто коефіцієнт наблизався до 1, що свідчить про високу надійність опитувальника. Крім того, нами були перевірені на інформативність три блоки. Альфа першого блоку «Теорії управління людьми» склав 0,812, а стандартизований коефіцієнт 0,817, альфа другого блоку «Теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень» склав 0,897, а стандартизований коефіцієнт 0,901, альфа третього блоку «Технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців» склав 0,834, а стандартизований коефіцієнт 0,835 що вказує про високу надійність опитувальника і можливість його використання для визначення рівнів теоретичної підготовленості фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України до професійної діяльності.

Для визначення інформативних показників які найбільше впливають на визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ нами був застосований факторний аналіз. У даного методу математичної статистики немає обмежень на кількість ознак, що первинно враховуються, разом з тим він не вимагає апріорного поділу змінних на залежні і незалежні. Головне завдання факторного аналізу полягає у скороченні числа перемінних і встановленні структури взаємозв'язків між ними, та визначенні кількості і природи первинних факторів. Основна і єдина вимога для застосування даного методу математичної статистики – досліджувані перемінні повинні бути кількісними, при нормальному розподілу, разом з тим допускається його використання на окремих етапах для рангових змінних з відхиленням від нормального розподілу [7, с. 100]. Для визначення найбільш значущих показників і як наслідок факторної структури управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ ми застосували метод головних компонент. Суть методу головних компонент полягає у заміні кореляційних компонентів некореляційними факторами. Важливою характеристикою запропонованого методу – обмеження найбільш інформативними головними компонентами і виключення інших із аналізу, що значно спрощує інтерпретацію отриманих результатів.

Застосування методу головних компонент дає нам можливість класифікувати і систематизувати виділені фактори з метою забезпечення групування їх за ступенем впливу, встановити їх питому вагу, та об'єктивно визначити інформативні показники основних управлінських функцій, які обумовлюють успішність формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ. У нашому науковому дослідженні ротацію референтних осей ми здійснювали за допомогою Варимакс-критерію.

Всього було використано 12 різних методик і тестових опитувальників які характеризують наступні структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, функціонально-діяльнісний, суб'єктивний. Результати факторного аналізу методом головних компонент представлені в Таблиці 2.

Отримана матриця інтеркореляцій управлінської компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ виділила 4 головні компоненти (фактори), частка загальної дисперсії, що пояснюється ними становила 77,8%. Власні числа що відібрані для чотирьох головних компонент (факторів) кількісно дорівнюють значенням дисперсії. За першим критерієм для перших чотирьох компонент (факторів) дисперсії перевищували одиницю, їх власні значення

Таблиця 2

**Факторна структура управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, (n=26)**

Фактори, що визначають управлінську компетентність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ	Внесок кожного фактора, %
Фактор I – Когнітивний	34,0
Фактор II – Суб'єктний	19,8
Фактор III – Ціннісно-мотиваційний	14,2
Фактор IV – Емоційно-вольовий	9,8
Загальний внесок визначених факторів, %	77,8
Внесок інших факторів, %	22,2

Таблиця 3

**Факторні навантаження чотирьох головних факторів (компонент) управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, (n=26)**

Досліджувані показники	Номер фактору			
	1	2	3	4
Цінності управлінської діяльності	0,012	0,236	0,809	0,389
Мотивація до формування управлінської компетентності	0,925	0,045	-0,139	0,131
Знання теорії управління людьми	0,942	0,053	0,016	0,010
Теоретична обізнаність про основи аналізу та прийняття рішень	0,926	0,252	-0,127	0,015
Знання технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців	0,904	0,249	-0,233	0,058
Емоційний стан	-0,014	-0,312	-0,250	0,752
Стресостійкість і соціальна адаптованість	0,331	-0,601	0,043	0,430
Комунікативні якості	0,302	0,573	-0,026	0,146
Організаторські якості	-0,292	-0,105	0,749	-0,352
Самоефективність управлінської діяльності	0,092	0,667	0,092	0,219
Самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності	0,310	0,795	-0,018	0,254
Креативність особистості	-0,559	-0,232	0,440	0,320
Рефлексія (саморефлексія)	0,176	0,574	0,002	-0,031
<b>Сума навантаження перемінних</b>	<b>4,2</b>	<b>2,4</b>	<b>1,6</b>	<b>1,3</b>
<b>Внесок фактора до загальної дисперсії, %</b>	<b>34,0</b>	<b>19,8</b>	<b>14,2</b>	<b>9,8</b>

знаходилися в діапазоні від 4,2 до 1,3 що дало змогу нам віднести їх до головних компонент (факторів) і обмежити розмірність нового простору ознак. За другим критерієм частка загальної дисперсії виявилися більшою за емпірично запропонований нами поріг 75,0 %, що дає нам підстави обмежитися розглядом чотирьох факторів (головних компонент).

У таблиці 3 представлені факторні навантаження 4 факторів (головних компонент), які характеризують вплив на сформованість управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ.

Наступним етапом факторного аналізу було визначення для кожного фактору найбільш значущих навантажень. Нами встановлено, що найбільший вклад до загальної дисперсії вибірки становить перший фактор (головний компонент), до якого увійшли 4 перемінні з навантаженням 34,0 % внеску до загальної дисперсії, які характеризують когнітивні здібності. Домінуючими у першому факторі є чотири показники із високим прямим зв'язком: знання теорії управління людьми ( $r=0,942$  при  $p<0,01$ ), теоретична обізнаність про

основи аналізу та прийняття рішень ( $r=0,926$  при  $p<0,01$ ), мотивація до формування управлінської компетентності ( $r=0,925$  при  $p<0,01$ ) і знання технології моделювання процесів підвищення фізичної підготовленості військовослужбовців ( $r=0,904$  при  $p<0,01$ ).

Другий по значимості фактор характеризує суб'єктний компонент з навантаженням 18,9 % внеску до загальної дисперсії вибірки, до якого увійшов один показник. Головною перемінною другого фактору з високим прямим зв'язком є самооцінка як суб'єкта управлінської діяльності ( $r=0,795$  при  $p<0,01$ ).

Третій фактор ототожнений нами як ціннісно-мотиваційний, він має внесок 14,2 % до загальної дисперсії вибірки. Основу третього фактору становлять дві перемінні з прямим зв'язком: цінності управлінської діяльності ( $r=0,809$  при  $p<0,01$ ) і організаторські якості ( $r=0,749$  при  $p<0,01$ ).

Четвертий по значимості фактор характеризує емоційно-вольовий стан майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ з навантаженням 9,8 % до загальної дисперсії вибірки. Основу четвертого фактору становить одна перемінна з пря-

мим зв'язком, яка відображає емоційний стан ( $r=0,752$  при  $p<0,01$ ).

Отже, можна зробити висновок що перший фактор (головний компонент) має найбільше число достовірних прямих кореляцій з початковими перемінними і характеризує когнітивні здібності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, другий фактор – суб'єктний, третій фактор – ціннісно-мотиваційний, четвертий фактор – емоційно-вольовий. Всього в ході факторного аналізу з використанням методу головних компонент нами було відібрано вісім перемінних, які мають найбільший вплив на формування управлінської компетентності. Отримані результати були покладені в основу розробки діагностичної карти визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ.

**Висновки і пропозиції.** Отже, можна зробити висновок що перший фактор (головний компонент) має найбільше число достовірних прямих кореляцій з початковими перемінними і характеризує когнітивні здібності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ, другий фактор – суб'єктний, третій фактор – ціннісно-мотиваційний, четвертий фактор – емоційно-вольовий. Всього в ході факторного аналізу з використанням методу головних компонент нами було відібрано вісім перемінних, які мають найбільший вплив на формування управлінської компетентності. Отримані результати були покладені в основу розробки діагностичної карти визначення рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗСУ.

#### Список використаної літератури:

1. Щирба В.С., Щирба О.В. Методичні основи проведення математично-статистичного аналізу в освітніх вимірюваннях. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Педагогічна, 2015. Вип. 21. С. 231-233.
2. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
3. Архипова С.П. Використання методів математичної статистики для перевірки результатів соціально-педагогічного експерименту. Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки, 2009. Вип. 146. С. 9-13.
4. Климчук В.О. Математичні методи у психології. Київ: Освіта України, 2009. 288 с.
5. Шостак Р.Г. Фізичне виховання: проблеми та перспективи: монографія за загальною редакцією проф. Г.П. Грибана. Житомир: «Рута», 2020. С. 371-383.
6. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
7. Антонов М.Ю., Коробейніков Г.В., Хмельницька І.В., Харковлюк-Балакіна Н.В. Математичні методи оброблення та моделювання результатів експериментальний досліджень: навчальний посібник. Київ: Олімпійська літ.; 2021. 216 с.

#### **Yarmak O., Shostak R. Justification of the diagnostic toolkit for assessing the levels of managerial competence formation of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine**

*The article presents the results of a factor analysis of the indicators of determining the levels of managerial competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine. The authors revealed the theoretical basis of the procedure for determining the levels of managerial competence formation of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine. The criteria and indicators of the formation of managerial competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine were analyzed. This type of competence involves the formation of the following basic indicators in future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine: values of managerial activity; motivation for the formation of managerial competence; knowledge of people management theory; theoretical awareness of the basics of analysis and decision-making; knowledge of the technology of modeling the processes of increasing the physical fitness of military personnel; emotional condition; stress resistance and social adaptability; organizational qualities; communicative qualities; self-efficacy of managerial activity; self-assessment as a subject of managerial activity; creativity of the individual; reflection (self-reflection).*

*The starting material for the application of factor analysis was the results of a study of managerial competence among future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine. Methods for assessing the formation of managerial competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine are defined. The paper investigated the level of formation of managerial competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine according to five criteria based on twelve indicators, 10 evaluation methods were used, one of which is the author's.*

*Methods of systematization and substantiation of criteria, indicators of diagnosing the formation of management competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine were used. Selected factors are systematized in order to ensure their grouping by the degree of influence, their specific weight is established, and objective determination of informative indicators of the main management functions, which determine the success of the formation of managerial competence in future specialists of*

*physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine. In the course of the factor analysis, the variables that have the greatest influence on the formation of managerial competence were selected, which made it possible to reduce them to eight out of twelve. The obtained results were used as a basis for the development of a diagnostic map for determining the levels of management competence of future physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine, which will contribute to the prospect of further scientific research.*

**Key words:** *factor analysis, managerial competence, physical culture and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine, criterion, indicator, test tasks, methods.*

## НОТАТКИ