

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

# Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал  
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 5–6 (99–100), 2020

CEJSH

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

Crossref

  
Академія

Суми  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2020

Засновник та редакція  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 1 від 31.08.2020)

**Редакційна колегія:**

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

**Рецензенти:**

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

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

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

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

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.946.3-057.874-056.31

**Світлана Миронова**

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-9418-9128

**Наталія Бахмат**

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0001-6248-8468

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/003-011

### ОСОБЛИВОСТІ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

*Однією з ключових компетентностей Нової української школи є спілкування рідною та державною мовами. Під час формування необхідних умінь педагоги мають урахувати особливості розвитку учня, його труднощі та можливості. Оскільки Нова українська школа передбачає інклюзивне навчання й школярів із інтелектуальними порушеннями, учителі повинні володіти знаннями про рівень розвитку мовлення таких учнів, його специфіку. У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ускладнений перехід до самостійного висловлювання; власне мовлення є недостатньо розгорнутим, фрагментарним; монолог часто складається з логічно необ'єднаних частин; наявна бідність словникового запасу, недиференційоване розуміння і використання знайомих слів; порушена побудова зв'язного висловлювання. Діти не прагнуть зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів, пояснити внутрішні причини подій, які описують. Недорозвиток зв'язного мовлення впливає на весь психічний розвиток таких дітей, ефективність їхнього навчання, спілкування.*

*Здійснено дослідження монологічного мовлення першокласників з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, які засвідчили їх здатність виконувати завдання, пов'язані з опорою на сюжетні малюнки чи запропоновані слова; завдання на складання одного речення, аніж складати розповіді за сюжетним малюнком чи серією сюжетних малюнків. Учителі початкових класів інклюзивних шкіл оцінювали монологічне мовлення своїх учнів і виділили труднощі в їх мовленні, недостатньо усвідомлюючи вплив корекційних завдань у навчанні дітей на розвиток зв'язного мовлення.*

*Розвиток мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями потребує спеціальної взаємопов'язаної корекційної роботи вчителя початкових класів і логопеда.*

**Ключові слова:** молодші школярі; інтелектуальні порушення; монологічне мовлення; недорозвиток пізнавальної діяльності; індивідуальний підхід.

**Постановка проблеми.** Однією з ключових компетентностей Нової української школи є спілкування рідною та державною мовами, що передбачає, зокрема, уміння вільного висловлювання власної думки, здатність до використання мовних засобів у сфері культури. Ця

компетентність і відповідні вміння є вагомими для всіх школярів, які є громадянами нашої країни, незалежно від рівня розвитку, статі, національності. Утім під час формування необхідних умінь педагоги мають урахувати особливості розвитку учня, його труднощі та можливості. Оскільки Нова українська школа передбачає інклюзивне навчання й школярів із інтелектуальними порушеннями, учителі повинні володіти знаннями про рівень розвитку мовлення таких учнів, його специфіку. Необхідність розуміння педагогами особливостей мовлення школярів із особливими освітніми потребами і підтверджує актуальність теми дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема розвитку мовлення дітей із психофізичними порушеннями є однією з найвагоміших у корекційній педагогіці, спеціальній психології та логопедії, що обумовлено тією винятковою роллю, яку відіграє мовлення в навчанні школяра, його соціалізації. Виразний недорозвиток мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями (далі – дітей із ІП) завжди визначався дослідниками як один із критеріїв відхилень у розумовому розвитку (Л. Виготський, М. Певзнер, С. Рубінштейн, Ж. Шиф та ін.). Сучасна спеціальна психологія, логопедія містять результати досліджень про низький рівень вербальних здібностей дітей із ІП, зокрема, бідність лексики, несформованість граматичних категорій, порушення фонематичних операцій, недорозвиток зв'язного мовлення (О. Боряк, С. Конопляста, М. Матвеева, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тищенко, О. Хохліна та ін.).

Не дивлячись на розробленість проблеми в цілому, вона містить і недостатньо вивчені аспекти. Зокрема, питання діалогічного мовлення, самостійного зв'язного висловлювання в дітей із ІП різного віку, урахування в процесі навчання рівнів розвитку мовлення учнів із ІП потребують цілеспрямованих досліджень. Це й обумовило вибір теми публікації.

**Метою** нашого дослідження є визначення особливостей монологічного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У зарубіжній та вітчизняній літературі описано, що мовлення дітей із ІП затримується в темпах розвитку і є якісно своєрідним (Боряк, 2018; Конопляста та Сак, 2010; Леонтьев, 1969). Зокрема, перші слова можуть з'явитися на другому – третьому році життя, а фрази – після чотирьох років. На думку вчених, головними причинами недорозвитку мовлення дітей із ІП є слабкість замикаючої функції кори головного мозку, повільне вироблення нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах (Синьов та ін., 2008). Через повільний розвиток диференційованих умовних зв'язків дитина з ІП довгий час недостатньо чітко

й точно сприймає і розуміє мовлення оточуючих. Унаслідок загального недорозвитку аналітико-синтетичної діяльності в дітей із ІП сповільнено формуються всі мовленнєві узагальнення; ними якісно інакше, ніж дітьми з типовим розвитком, засвоюються закономірності мовлення (Тищенко, 2004). Порушення пізнавальної діяльності відображаються на формуванні лексико-граматичної будови мовлення, що особливо виразно проявляється у зв'язному мовленні. Учні з ІП тривалий час затримуються на етапі ситуативного мовлення; перехід до самостійного висловлювання в них є ускладненим, і в багатьох випадках триває аж до старших класів (Кравець, 1999).

Уміння монологічно висловлюватися є досить вагомим для шкільного навчання. Зв'язний, послідовний виклад думок в усній формі є необхідним у різних ситуаціях: під час висвітлення вивченого матеріалу, опису власного досвіду, переказу прочитаного, звітування про виконану роботу. Монологічне мовлення має бути розгорнутим, послідовним і повним. Воно є найбільш організованим активним видом мовлення. І хоча ця проблема досить важлива, монологічне мовлення дітей із ІП вивчалось лише окремими авторами (Петрова, 1977; Соботович, 2015).

В. Петровою встановлено, що учні молодших класів довгий час затримуються на тому етапі, коли їхнє мовлення вже не є лише відповідями на запитання, але ще не являє собою цілісної розповіді (Петрова, 1977). У цей період для того, щоб висловити свої думки у словесній формі, школярі потребують постійної допомоги дорослого, частіше за все вчителя. Суттєвою причиною недорозвитку зв'язного мовлення є несформованість розумових операцій, відсутність умінь встановлювати логічні зв'язки й залежності (Синьов та ін., 2008). Учні молодших класів із ІП важко користуватися монологічним мовленням також і тому, що їхня мовленнєва активність є слабкою і швидко вичерпується, а вольових зусиль учні докладати не вміють (Соботович, 2015). Ученими досліджено, що монолог учнів із ІП якісно покращується за умови використання наочних стимулів, емоційного мотивування, підвищення інтересу дітей до теми (Кравець, 1999; Петрова, 1977).

Установлено, що в учнів із ІП страждає і здатність правильно сприймати монолог інших людей. Зокрема, діти з ІП не можуть слухати співрозмовника тривалий час; погано розуміють звернене мовлення, особливо складні речення; відволікаються; правильно сприймають лише окремі фрагменти (Боряк, 2018; Конопляста та Сак, 2010; Синьов та ін., 2008; Соботович, 2015).

У теорії й практиці корекційного навчання доведено, що мовлення в дітей із ІП є не лише якісно своєрідним, а й неоднаково розвиненим у різних

учнів. Його рівень і стан залежить як від об'єктивних факторів (наприклад, ступінь ІП та клінічний діагноз), так і від суб'єктивних чинників (зокрема, час педагогічного впливу та його відповідність особливостям дитини). Є. Соботович довела, що розвиток мовлення школярів із ІП здійснюється найбільш успішно за умови індивідуального та диференційованого підходу, який ураховує не лише типові риси при порушеному інтелекті, а й індивідуальні особливості дітей (Соботович, 2015).

Отже, аналіз літературних джерел свідчить, що в молодших школярів із ІП ускладнений перехід до самостійного висловлювання; власне мовлення є недостатньо розгорнутим, фрагментарним; монолог часто складається з логічно необ'єднаних частин; наявна бідність словникового запасу, недиференційоване розуміння й використання знайомих слів; порушена побудова зв'язного висловлювання. Діти з ІП не прагнуть зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів, пояснити внутрішні причини подій, які описують. У результаті порушений розвиток монологічного мовлення впливає на становлення всіх сторін психічної діяльності й особистості школярів із ІП, затримуючи і порушуючи їх.

Нами було досліджене монологічне мовлення першокласників із ІП легкого ступеня. Дослідження проводилося у спеціальних школах Хмельницької і Тернопільської областей; у ньому взяло участь 47 учнів віком 7–8 років та 6 вчителів.

Дослідження проводилося за методиками Є. Соботович (Соботович, 2015). Зокрема, використали такі з них:

- 1) складання речень за малюнками;
- 2) складання речень з запропонованих слів;
- 3) верифікація граматичної правильності структури речення;
- 4) складання розповіді за сюжетним малюнком;
- 5) складання розповіді за серією сюжетних малюнків;
- 6) переказ прослуханого тексту;
- 7) розповідь на запропоновану тему.

Якщо діти з ІП не могли виконати пряму інструкцію, то надавали різні види допомоги: навідні питання; зразок речення; повторення тексту.

Під час опрацювання результатів дослідження до уваги бралися такі параметри, як:

- правильна побудова структури речення (наявність суб'єкта, предмета, об'єкта, їх розміщення відносно один одного, узгодженість слів у реченні правильне використання відмінків, часових форм, однини та множини);
- кількість складених речень;

- типи речень;
- використання різних частин мови;
- правильність відповідей на запитання;
- логічність побудови висловлювань;
- зв'язність речень у тексті; чіткість та повнота висловлювань;
- детальність переказу тексту, його особливості;
- обсяг і якість словника.

Проаналізуємо одержані результати. 60 % учнів із ІП змогли скласти речення за простими малюнками. Проте припускалися таких помилок: пропуск головних членів речення; використання русизмів; неточне розуміння й передача змісту малюнку; порушення структури речення; неточний добір дієслів до іменника; аграматизми; змішування однини і множини.

55 % учнів змогли скласти речення з поданих слів. Решта учнів припустилися таких помилок: неправильне поєднання слів у реченні – спочатку додаток, а потім присудок; аграматизми під час використання дієслів; неправильне використання відмінків іменників; використання дієслів у неозначеній формі замість теперішнього часу; грубі порушення структури речення; використання в реченні власних слів, а не запропонованих експериментатором.

Лише 40 % учнів із ІП змогли верифікувати подані речення, що свідчить про складність виконання цього завдання для дітей. Неправильність відповідей зумовлена: нерозумінням змісту і граматичної структури речень (діти відповідали, що речення побудоване правильно, у той час як спостерігається його неправильна побудова; взагалі відсутня відповідь); неузгодженість слів у реченні («Хлопчик ловила сачком метелика»); незв'язне поєднання слів у реченнях («Діти з корзинами пішли гриби шукати»); неправильний добір слів у реченні і розташування їх у структурі речення («Літом діти люблять купатися на річку»).

Учні з ІП відчували суттєві труднощі під час складання розповіді за сюжетним малюнком. Узагальнення виконання цього завдання всіма дітьми дозволяє виділити загальні особливості:

- невелика кількість складених речень (у середньому становить 3 речення, часто – 1 речення, рідко – 4 речення);
- найчастіше розповідь складалася з простих непоширених речень;
- окремі діти вживали в розповіді прості мало поширені речення, які містили частіше за все додатки («Дощ іде з неба») або обставини місця («Мама йде з хлопчиком з лісу»);

- найчастіше в розповідях зустрічались іменники, дієслова; рідше – займенники, прикметники; діти майже не вживали прислівники та прийменники;

- часто діти потребували навідних запитань за малюнком, і лише тоді могли самостійно скласти розповідь;

- більшість дітей висвітлювали зміст малюнка поверхнево; розповіді здебільшого були короткими, не конкретизованими.

У розповідях дітей за серією з п'яти сюжетних малюнків кількість речень у середньому становила 4-5. Переважна більшість речень – прості непоширені і малопоширені речення; окремі діти складали складні речення, здебільшого складносурядні зі сполучниками *а, і* або безсполучникові. Речення часто супроводжувалися аграматизмами, пропущенням головних чи другорядних членів речення («*Йшов дощ і йшов муравель і йому (-) кудя сховатися, і він сховався під грибочок*»). Речення відрізнялися стереотипністю, одноманітністю («*Мишка прийшла до грибочка. Вони сховалися від дощу. Прийшла пташка. Вони сховалися від дощу*»). Часто між реченнями були збережені смислові зв'язки, але вони не утворювали зв'язної розповіді, а виступали як окремі висновки (немає початку, середини, кінця розповіді). Часто в розповіді діти з ІП відображали лише окремі із зображених подій, помічали окремі моменти, але не розкривали внутрішнього змісту, що негативно впливало на зв'язність висловлювання.

Переказ прослуханого тексту також засвідчив проблеми у зв'язному мовленні дітей. Здебільшого переказ був неповним, неточним; діти не дотримувалися логіки подій у переказі, додавали свої слова, не відтворювали всі події тексту. Переважали прості речення, часто неповні.

Найскладнішим завданням для дітей була розповідь на запропоновану тему. У 84 % дітей така розповідь складалася з двох-трьох простих стереотипних речень. Зв'язні висловлювання дітей із ІП були недостатньо розгорнутими, фрагментарними. Речення не становили єдиного цілого, не утворювали зв'язної розповіді.

Результати проведеного дослідження свідчать, що дітям із ІП легше виконувати завдання, пов'язані з опорою на сюжетні малюнки чи запропоновані слова; завдання на складання одного речення. Під час складання розповіді за сюжетним малюнком або серією сюжетних малюнків учні відчувають певні труднощі й нерідко потребують навідних запитань до них; ще важче дітям дається переказ; а найбільші труднощі виникають під час створення власного монологу за темою, оскільки потребують і роботи уяви, і пам'яті, і логічного мислення.



Ми також запропонували вчителям початкових класів інклюзивних шкіл м. Кам'янця-Подільського, у яких навчаються діти з ІП, оцінити монологічне мовлення своїх учнів і назвати труднощі, обумовлені недорозвитком мовлення. Учителі відзначили, що школярам важко програмувати своє висловлювання; вони потребують стимулювання й навідних питань. Педагоги помічають кількісну обмеженість та якісну бідність лексики, аграматизми цих учнів. Усі респонденти наголошували на необхідності логопедичної роботи з розвитку мовлення учнів із ІП. Проте вчителі недостатньо розуміють, що розвиток зв'язного мовлення є одним із корекційних завдань навчання цих дітей, а не лише метою логопедичного впливу.

Теоретичний аналіз проблеми й узагальнення результатів проведеного дослідження дозволило нам виділити особливості розвитку монологічного мовлення молодших школярів із ІП. Опишемо їх.

У процесі побудови зв'язних висловлювань учні з ІП потребують постійної стимуляції з боку дорослого, систематичної допомоги. Особливо важким для цих дітей є монологічне мовлення за уявою. Мовлення з опорою на наочність, конкретну ситуацію розгортається ними краще.

Зв'язні висловлювання є недостатньо розгорнутими, фрагментарними. У розповіді часто спостерігається порушення логічної послідовності, зв'язку між окремими її частинами. Зв'язні тексти часто складаються з окремих фрагментів, які не утворюють одного цілого й характеризуються стислістю викладу. Дещо легше, ніж самостійна розповідь, здійснюється дітьми з ІП переказ. Проте і він має низку особливостей. Зокрема, діти пропускають багато важливих частин тексту, передають зміст спрощено. Спостерігається нерозуміння причинно-наслідкових просторових зв'язків. Часто на основі випадкових асоціацій вони додають події, деталі, яких не було в тексті. Особливо виразно в монолозі проявляється недорозвиток лексико-граматичної будови мовлення дітей. У дітей із ІП надзвичайно бідні й нечіткі морфологічні узагальнення, уявлення про морфологічний склад слова і про синтаксичні зв'язки слів у реченні, недостатньо сформована система граматичних значень. Усе це потребує спеціальної взаємопов'язаної корекційної роботи вчителя початкових класів і логопеда.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, своєрідність розвитку мовлення дітей із інтелектуальними порушеннями є наслідком органічного ушкодження їхньої центральної нервової системи і являє собою вторинне порушення. На усному мовленні дітей із ІП безпосередньо відображаються порушення мислення, вербального запам'ятовування, емоційно-вольової сфери. У свою чергу, недорозвиток

зв'язного мовлення впливає на весь психічний розвиток дітей із ІП, ефективність їхнього навчання, спілкування, оволодіння професією. Навчання таких дітей потребує цілеспрямованого корекційного психолого-педагогічного супроводу. Подальші наукові пошуки слід спрямувати на розробку методичних рекомендацій з індивідуального й диференційованого підходу в інклюзивному навчанні школярів із ІП відповідно до рівня розвитку їхнього мовлення.

### ЛІТЕРАТУРА

- Боряк, О. (2018). *Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика*. Суми (Boriak, O. (2018). *Diagnostics, formation and correction of speech activity of children with intellectual disabilities of primary school age: theory and practice*. Sumy).
- Выготский, Л. (1934). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 2007 (Vygotsky, L. (1934). *Thinking and speaking*. Moscow: Labyrinth, 2007).
- Конопляста, С. Ю., Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія*. Київ: Знання (Konopliasta, S. Yu., Sak, T. V. (2010). *Logopsychology*. Kyiv: Knowledge).
- Кравець, Н. (1999). *Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навчально-методичний посібник*. Київ: А.С.К. (Kravets, N. (1999). *Speech development in junior high school students in reading and Ukrainian language lessons*. Kyiv: A.S.K.).
- Леонтьев, А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение (Leontiev, A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Moscow: Enlightenment).
- Петрова, В. (1977). *Развитие речи учащихся вспомогательной школы*. Москва: Педагогика (Petrova, V. (1977). *Development of the speech of students in a special school*. Moscow: Pedagogy).
- Синьов, В., Матвеева, М., Хохліна, О. (2008). *Психологія розумово відсталої дитини*. Київ: Знання (Siniov, V., Matvieieva, M., Khokhlina, O. (2008). *Psychology of a mentally retarded child*. Kyiv: Knowledge).
- Соботович, Є. (2015). *Вибрані праці з логопедії*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бурого (Sobotovych, E. (2015). *Selected works on speech therapy*. Kyiv: Dmytro Burago Publishing House).
- Тищенко, В. (2004). Інтелектуальний компонент у структурі діяльності засвоєння мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Актуальна освіта*, 230-238 (Tyshchenko, V. (2004). The intellectual component in the structure of language acquisition in children with normal and impaired mental development. *Theory and practice of modern speech therapy: a collection of scientific papers*. Kyiv: Actual Education, 230-238).

### РЕЗЮМЕ

**Мирослава Светлана, Бахмат Наталья.** Особенности монологической речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Одной из ключевых компетентностей Новой украинской школы является общение на родном и государственном языках. При формировании необходимых умений педагога должны учитывать особенности развития ученика, его трудности и возможности. Поскольку Новая украинская школа предполагает инклюзивное обучение и школьников с интеллектуальными нарушениями, учителя должны

владеть знаниями об уровне развития речи таких учеников, его специфику. У младших школьников с интеллектуальными нарушениями затруднен переход к самостоятельному высказыванию; собственная речь недостаточно развернутая, фрагментарная; монолог часто состоит из логически необъединенных частей; имеется бедность словарного запаса, недифференцированное понимание и использование знакомых слов; возбуждено построение связного высказывания. Дети не хотят сделать свою речь понятной для слушателей, объяснить внутренние причины событий, которые описывают. Недоразвитие связной речи влияет на весь психическое развитие таких детей, эффективность их обучения, общения.

Исследована монологическая речь первоклассников с интеллектуальными нарушениями легкой степени, показавшие их способность выполнять задачи, связанные с опорой на сюжетные рисунки или предложенные слова; задания на составление одного предложения, чем составлять рассказы по сюжетным рисунком или серии сюжетных рисунков. Учителя начальных классов инклюзивных школ оценивали монологическую речь своих учеников и выделили трудности в их речи, недостаточно осознавая влияние коррекционных задач у обучаемых детей на развитие связной речи. Следовательно, развитие речи детей с интеллектуальными нарушениями требует специальной взаимосвязанной коррекционной работы учителя начальных классов и логопеда.

**Ключевые слова:** младшие школьники; интеллектуальные нарушения; монологическая речь; недоразвитие познавательной деятельности; индивидуальный подход.

## SUMMARY

**Myronova Svitlana, Bakhmat Nataliia.** Features of monologue speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities.

*One of the key competences of the New Ukrainian School is communication in native and state languages, in particular, the ability to freely express one's own opinion, the ability to use language in the field of culture. Since the New Ukrainian School provides inclusive education for students with intellectual disabilities, teachers must have knowledge about the level of speech development of such students, its specifics. Junior schoolchildren with intellectual disabilities have a difficult transition to self-expression; own speech is insufficiently developed, fragmentary; the monologue often consists of logically unconnected parts; existing vocabulary poverty, undifferentiated understanding and use of familiar words; the construction of a coherent statement is disturbed. Underdevelopment of coherent speech affects the entire mental development of such children, the effectiveness of their learning, communication.*

*The monologue speech of first-graders with mild intellectual disabilities was investigated, which showed their ability to perform tasks related to reliance on plot drawings or suggested words; assignments to compose one sentence than to compose stories based on a plot drawing or a series of plot drawings. Primary school teachers of inclusive schools assessed the monologue speech of their students and highlighted difficulties in their speech, not being sufficiently aware of the impact of correctional tasks in the children being taught on the development of coherent speech. Consequently, speech development of children with intellectual disabilities requires special interrelated correctional work of primary school teachers and speech therapists.*

**Key words:** junior schoolchildren, intellectual disabilities, monologue speech, underdevelopment of cognitive activity, individual approach.

**УДК 376.5**

**Оксана Боряк**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-2484-1237

**Лариса Одинченко**

Донбаський державний педагогічний університет  
ORCID ID 0000-0002-4629-0600  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/012-023

## **МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ**

*У статті розглянуто проблему особливостей навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього простору – інклюзивного закладу освіти. Серед сучасних дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку особливе місце займають школярі з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги. Специфіка проявів порушення накладає негативний відбиток на їх поведінку, зумовлює певні труднощі під час засвоєння навчального матеріалу, впливає на рівень сформованості необхідних знань, умінь, навичок.*

*Мета статті – дослідити та узагальнити відомості щодо обґрунтування та визначення поняття «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги»; проаналізувати та систематизувати етіологію, специфіку проявів порушення у молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.*

*У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (ГРДУ) – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.*

***Ключові слова:** молодші школярі, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, школярі з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги, розлади поведінки, труднощі навчання, виховання, розвитку.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти в світі характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Гуманізація відносин в освітньому просторі зумовлює загострення потреби в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами (ООП), серед яких спостерігається стійка тенденція до збільшення дітей із поведінковими розладами – гіперактивними розладами із дефіцитом уваги (ГРДУ).

Нові вимоги до життєдіяльності сучасної дитини: розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій, погіршення соціально-економічних умов життя на тлі підвищення вимог сучасного соціуму до дитини;

поширення пандемії, яка тимчасово обмежує доступ школярів до звичних умов навчання, – негативно впливають як на фізичний, так і психічний стан сучасних людей, роблять усі категорії дітей більш вразливими, вимагають від них мобілізації й підвищення рівня мовленнєво-комунікативної діяльності, що безпосередньо впливає на становлення комунікативно міжособистісних стосунків, які сприяють, а при недостатній їх сформованості – унеможливають інтеграцію таких дітей у соціум. Відповідно, діти з ГРДУ стають ще більш вразливими під впливом зовнішніх чинників, з урахуванням індивідуальних особливостей поведінкових розладів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Порушення психічного розвитку були і є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін. – вивчали психологію дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці. Проблема порушеного психічного розвитку присвячені наукові дослідження Ю. Бистрової, М. Власової, Л. Виготського, В. Лебединського, В. Лубовського, М. Матвєєвої, К. Островської, М. Певзнер, В. Синьова, Т. Скрипник, Г. Сухаревої, О. Хохліної, Д. Шульженко, С. Яковлевої та ін. Гіперактивність із дефіцитом уваги є об'єктом вивчення низки вчених: П. Альтхерр, Л. Берг, І. Брязгунов, А. Вельфль, Н. Заваденко, О. Касатикова, М. Пассольт, О. Ферт, L. Barkley, Bellak, S. R Kay, J. Joseph, T. Hartmann, L. A. Opler, A. Russell, Conrad, Crawford, Green, Christopher, G. Polanczyk, M. S. de Lima, B. L. Horta, J. Biederman, L. A. Rohde та ін.

Дослідження по всьому світу визначили коефіцієнт поширеності ГРДУ, який еквівалентний 5,29 % серед дітей та підлітків. Показники для хлопчиків вище, ніж для дівчаток, а також доведена більша поширеність розладу серед дітей віком до 12 років у порівнянні з підлітками (Polanczyk et al., 2007).

**Мета статті** – дослідити та узагальнити відомості щодо обґрунтування та визначення поняття «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги»; проаналізувати й систематизувати етіологію, специфіку проявів розладу в молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.

**Методи дослідження.** Провідним методом цього дослідження було обрано теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення наукових даних у галузі медицини, психології, нейропсихології, спеціальної педагогіки з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості й перспективних напрямів його подальшого здійснення.

**Виклад основного матеріалу.** У публікаціях А. Станишевської зазначається, що одне з перших досліджень у напрямі вивчення гіперактивних і неуважних дітей було проведене у зв'язку з поведінкою не

дітей, а студентів. У XVII ст. філософ Джон Локк описав групу студентів, які прикладали зусилля, але не в змозі були зосередити свою увагу на навчальній діяльності. Тоді ж з'явилися перші дослідження, присвячені розладам уваги, зумовленим підвищеною активністю осіб переважно шкільного віку. Шотландський лікар Олександр Крейтон досліджував групу дітей, у яких спостерігався дефіцит уваги, назвавши такий розладу – «психічна тривога». Опис Крейтона дуже схожий на ГРДУ (Станишевская, 2020).

Сьогодні ГРДУ числиться в двох провідних медичних класифікаціях – МКХ-10 та DSM-5, критерії яких використовують фахівці всього світу.

Згідно з протоколами NICE і Американської асоціації психіатрів DSM-V, на початку сучасної класифікації порушень психічного розвитку розташовані порушення нейророзвитку. Найбільш поширеним порушенням нейророзвитку (від 5–9 до 11 % популяції дітей та підлітків) є гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (ГРДУ), що відображено в новій європейській класифікації МКХ-11, за попередньою класифікацією МКХ-10, це порушення належить до розладів поведінки та емоцій – гіперкінетичних розладів (Фаласеніді, 2015, с. 12).

В англійській мові ГРДУ отримав назву *Attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD). В англійській літературі аббревіатура ADHD використовується для позначення всіх видів розладів (Rief, 2005), що, на нашу думку, не є досить точним і коректним віддзеркаленням специфіку їх сутності.

За сучасним визначенням, «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності» (Ферт, 2017, с. 5).

Сьогодні етіологія ГРДУ до кінця не з'ясована, але дослідниками визнається її багатофакторність. Виділяють три групи факторів, які можуть зумовлювати виникнення розладу: медико-біологічні (церебрально-органічні); генетичні; психосоціальні.

Спадковість розладу є однією з найвищих серед психічних розладів, визначається в 76 % (Faraone et al., 2005). Ізольований вплив психосоціальних чинників є сумнівним, швидше за все вони підсилюють прояв розладу генетичної, церебрально-органічної або змішаної генези.

Поширені гіпотези не виключають одна іншу, а скоріш характеризують розлади в різних системах. Окрім того, причина або причини ГРДУ можуть полягати в одночасному впливі різних етіологічних чинників: генетичної схильності в поєднанні з церебрально-органічними факторами.

У дослідженнях О. Ферт зазначається, що причинами виникнення ГРДУ є особливості будови та функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи. У більшості випадків ГРДУ є розладом генетичної природи і пов'язаний зокрема з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну. Саме тому ГРДУ є розладом розвитку і його прояви присутні з раннього дитинства, вони «вбудовані» в темперамент дитини, а не є чимось тимчасово набутих. У цьому ГРДУ відрізняється від «епізодичних» психіатричних розладів: депресій, посттравматичних стресових розладів та інших (Ферт, 2017, с. 5). Отже, у дітей із ГРДУ спостерігається сповільнене дозрівання функцій лобної кори головного мозку.

У результаті досліджень науковців, практиків було з'ясовано, що діти з ГРДУ мають сталі труднощі в концентрації уваги, імпульсивні, занадто активні, непосидючі, моторно розгальмовані. Як зазначається в літературних джерелах (Корень и Куприянова, 2015; Ферт, 2017), у більшості дітей симптоми виявляються в дошкільному віці. Як правило, цей поведінковий розлад із віком не зникає.

Визначають три типи ГРДУ:

1. В основі дефіцит уваги *type Inattentive*.
2. В основі гіперактивність *type impulsive Hyperactive*.
3. Комбінований тип *type Combined*.

Дослідники називають ще один тип дітей переважно з порушенням уваги та концентрації, без симптомів гіперактивності. Такі діти, як правило, спокійні, пасивні, задумливі (Щербина, 2020).

Дуже важливо виявити синдром якомога раніше і якомога швидше почати корекційні впливи, а за потреби – лікування, оскільки синдром може негативно вплинути на результативність навчання, рівень сформованості знань, умінь, навичок, соціальну поведінку, на психологію і розвиток дитини (Боряк, 2015). Основна проблема в роботі з обраною категорією дітей – необдумані реакції, що призводять до імпульсивної поведінки.

У зв'язку з підвищенням наукового інтересу, особливою увагою практиків, яку приділяють розладу, більшість дітей виявляються до того, як вони починають навчання в закладі загальної середньої освіти, але в початкових класах (з першого по четвертий) все ще велика кількість дітей з ГРДУ не виявлені. Це особливо стосується учнів, які страждають дефіцитом уваги без симптомів гіперактивності, і особливо дітей із високими інтелектуальними можливостями, які дозволяють їм справлятися відносно успішно з розладом в початкових класах. Якщо до таких дітей не

впроваджувати спеціально організованого комплексного підходу, у подальшому можна зіткнутися з побічними проявами в психологічному, соціальному і поведінковому аспектах.

Серед типових ознак ГРДУ лікарі визначають:

1. Неуважність. Порушення уваги – провідний симптом при ГРДУ. Увага – складний термін, означає, що «сприймають» функції мозку свідомо чи частково свідомо спрямовані на конкретний феномен всередині або поза нашого організму. Увага має різні значення для різних людей і в різних ситуаціях, охоплює широкий спектр різних аспектів, наприклад, фокусування, підтримання уваги, перемикання уваги тощо. Неуважність (або порушення уваги) – розлад уваги, що характеризується її швидким перемиканням на нові об'єкти під час виникнення випадкових асоціацій або дії зовнішніх подразників.

Неуважна дитина не в змозі сконцентруватися на якомусь одному предметі чи дії, їй нудно виконувати монотонні завдання, а втручання оточуючих проблему не вирішує – дитина влаштовує істерики, плаче або починає бігати. Старші діти відкладають справи «на потім», вони не виконують свої обов'язки, починають відразу кілька справ одразу і жодну з них не закінчують.

2. Гіперактивність. Гіперактивність можна визначити як стан, при якому активність і збудливість дитини перевищує прийнятні в суспільстві нормативи і є проблемою не тільки для неї самої, але й для оточуючих. Гіперактивність є ознакою слабкої нервової системи, з швидкою перевтомою.

Як правило, гіперактивна дитина знаходиться в постійному русі, оскільки вона не в змозі всидіти на одному місці. Таких дітей легко візуально визначити навіть у межах класу – вони постійно вовтузяться на стільці, качають ногами, стукають ручкою по парті, пересувають речі з місця на місце, крутять головою тощо. Як правило, дефіцит уваги в дорослих ніколи не супроводжується гіперактивністю – вона виявляється рідко або не така виражена, як у дітей.

3. Імпульсивність. Позначає брак контролю поведінки дітей з ГРДУ у відповідь на конкретні вимоги навколишнього середовища. Клінічно ці діти часто характеризуються як такі, які швидко реагують на ситуації, не чекаючи вказівок і інструкцій, для виконання завдання, а також це діти, які неадекватно оцінюють вимоги завдання. У результаті вони дуже недбалі, неуважні, безтурботні і легковажні. Такі діти часто не можуть розглянути потенційно негативні, шкідливі або руйнівні (і навіть небезпечні) наслідки, які можуть бути пов'язані з певними ситуаціями або їхніми вчинками.



Часто вони піддають себе необґрунтованому, непотрібному ризику, щоб показати свою сміливість, капризи і примхи, особливо перед однолітками. Імпульсивні діти не думають перед тим, як дати відповідь на поставлене запитання, можуть спонтанно виконати якусь дію (наприклад, раптово вибігти на проїжджу частину). У результаті серед них нерідкі нещасні випадки (Корень і Куприянова, 2015; Щербина, 2020).

Виявити ГРДУ має право лікар-психіатр, завдання неврологів, психологів, педагогів, іноді – дефектологів та логопедів – як можна раніше виявити дитину з розладами поведінки і направити її до лікаря-психіатра. Існує система тестування дитини для підтвердження або виключення цього розладу. Остаточно визначитися досить складно, тому що деякі відхилення в поведінці дитини можуть бути проявом її розвитку, віку та виховання. Фахівці повинні ретельно вивчити поведінку, виключити соматичні та психічні розлади – цей процес тривалий, щоб остаточно визначитися з висновком. На жаль, у зв'язку з великою гетерогенністю ГРДУ цей розлад нерідко виявляється пізно, досить часто – у шкільному віці, хоча батьки, як правило, задовго до цього звертали увагу на порушення поведінки своєї дитини і зверталися до фахівців. Як наслідки – можуть бути упущені адекватні вікові періоди для початку корекції, а розлад закріплюється і прогресує. Комплексне використання медикаментозних та немедикаментозних методів корекції (дефектологічна, психологічна, педагогічна, нейропсихологічна, психотерапевтична тощо) є одним із провідних принципів виправлення ГРДУ у дітей.

Органічне походження розладу перешкоджає розвитку мислення, навчальних навичок, уміння міркувати й висловлювати послідовно свої думки, мотивації до школи і адаптації до соціуму. Діти з ГРДУ, як правило, сприймають практичне навчання і зазнають труднощів у ситуаціях пасивного навчання, які вимагають безперервної роботи і завершення завдання. Відповідно, у більшості дітей труднощі в навчанні зумовлені: 1) неуважністю (у результаті пропуску деталей) та 2) імпульсивністю (як результат усної відповіді або виконання практичного завдання без обдумування).

Хоча специфічного фізичного обстеження або лабораторних досліджень, пов'язаних із ГРДУ немає, його ознаки можуть включати:

- неузгодженість рухів або незграбність;
- нелокалізованість, невираженість неврологічної симптоматики;
- перцептивно-рухові дисфункції.

Висновок ГРДУ є клінічним і базується на всебічному медичному, експериментальному, освітньому та психологічному оцінюванні (clinical

practice guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents) Американської академії педіатрії (the American Academy of Pediatrics).

Критерії виявлення ГРДУ відповідно до класифікації DSM-5 включають 9 симптомів і ознак неуважності і 9 гіперактивності й імпульсивності. Виявлення вимагає прояви від 6 симптомів і ознак і більше мінімум з однієї групи: Крім того, симптоми повинні: часто проявлятися впродовж шести місяців; повинні бути більш виражені з урахуванням віку дитини; виникати мінімум у двох ситуаціях (наприклад, удома і в школі); проявлятися у віці до 12 років; заважати життєдіяльності вдома, у садочку, у школі.

***Симптоми неуважності:***

- не звертає увагу на деталі або робить недбалі помилки в шкільних роботах або під час іншої діяльності (як удома, так і в школі);
- відчуває труднощі концентрації уваги на уроках в школі або впродовж гри чи іншої діяльності;
- складається враження, що дитина не слухає, коли до неї безпосередньо звертаються;
- не дотримується інструкцій або кінцевих завдань;
- має труднощі в організації завдань і заходів;
- уникає, не любить або не хоче займатися діяльністю, яка вимагає постійних розумових зусиль упродовж тривалого часу;
- часто губить речі, необхідні для шкільних уроків або діяльності;
- легко відволікається;
- забудькувата в повсякденній діяльності;

***Симптоми гіперактивності і імпульсивності:***

- часто рухає руками або ногами або совається;
- часто залишає своє місце в класі або в іншій ситуації;
- часто бігає взад-вперед або надмірно піднімається вгору, коли така активність недоцільна;
- не в силах грати спокійно;
- часто при ходьбі діє, ніби керує двигуном;
- часто говорить надмірно багато, не завжди по темі;
- часто «випалює» відповіді, перш ніж питання будуть завершені;
- часто відчуває труднощі з очікуванням своєї черги;
- часто перериває або втручається до інших.

Багато ознак ГРДУ виявлені в дошкільному віці і можуть також указувати на проблеми зі спілкуванням, які можуть виникнути при інших порушеннях розвитку неврологічного походження (розлади аутичного

спектру) або при деяких розладах навчання, тривоги, депресії або поведінкових розладах (кондуктивні розлади).

За МКХ-10 гіперактивні розлади введені в рубрику F 90 «Гіперкінетичні розлади», яка відноситься до розділу «Емоційні розлади та розлади поведінки, які зазвичай починаються в дитинстві або підлітковому віці».

F 90.0 Порушення активності і уваги.

F 90.1 Гіперкінетичний розлад поведінки.

F 90.8 Інші гіперкінетичні розлади.

F 90.9 Гіперкінетичний розлад не уточнений (Корень и Куприянова, 2015).

За МКХ-11 (2018 р.), гіперактивний розлад із дефіцитом уваги відмежовується в окреме порушення (код 6A05), відповідно відокремлюють такі підтипи розладу:

6A05.0: Представлена переважно неухважність.

6A05.1: Представлена переважно гіперактивність-імпульсивність.

6A05.2: Змішаний тип.

6A05.Y: Інший уточнений тип.

6A05.Z: Не уточнений тип.

Сьогодні в закладах як загальної дошкільної, так і середньої освіти стрімкими темпами впроваджується інклюзивна освіта. Діти з ООП активно інтегруються в загальноосвітній навчальний простір. На часі питання підвищення ефективності впровадження інклюзивного навчання (Дмитрієва та Одинченко, 2016).

Викладений вище матеріал підтверджує складність та різнохарактерність існуючої проблеми, яка набуває актуальності й загострення у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти в Україні. Це пов'язано з тим, що зазначений розлад поширений як серед дітей із типовим розвитком, так і виступає супутньою симптоматикою порушень у дітей із ООП. Все більше батьків, педагогів стикаються з проблемою навчання, виховання та розвитку такої дитини як удома, так і в закладах освіти. Наявність навіть однієї такої дитини як у звичайному класі, а особливо в класі з інклюзивною формою навчання, створює великі труднощі й ускладнює здійснення навчально-виховного процесу. Особливості прояву розладу у школяра з ГРДУ в першу чергу заважають як самій дитині, так і іншим учням класу сприймати навчальний матеріал, створюють певні труднощі у встановленні міжособистісних стосунків між дітьми, що негативно впливає на внутрішньо-емоційну атмосферу в класі.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У ході проведеного дослідження було зроблено такі висновки.

На сучасному етапі модернізації та вдосконалення освітнього процесу на всіх його рівнях гострою залишається проблема навчання, виховання та розвитку дітей як із типовим, так і з порушеним розвитком. Серед дітей як дошкільного, так і шкільного віку збільшується кількість дітей із гіперактивним розладом із дефіцитом уваги.

За визначенням науковців гіперактивний розлад із дефіцитом уваги – це неврологічно-поведінковий розлад розвитку який починається в дитинстві.

Етіологія виникнення розладу остаточно не визначена, але більшість науковців схильні вбачати генетичну, церебрально-органічну або змішану ґенезу.

Основними проявами є такі симптоми: труднощі концентрації уваги, гіперактивність, некерована імпульсивність. Це негативно впливає на розумову працездатність, зумовлює труднощі у сприйманні інформації.

За провідними класифікаціями порушеного розвитку, якими користуються фахівці всього світу гіперактивний розлад із дефіцитом уваги відноситься до поведінкових розладів. За відсутності відповідного комплексного корекційно-розвивального підходу прояви розладу посилюються й можуть привести до порушень інтелектуального розвитку. Сьогодні поширеним є визначення, відповідно до якого ГРДУ – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці, узагальненні й систематизації методичних рекомендацій як батькам, так і педагогам щодо здійснення комплексного корекційно-розвивального впливу на обрану категорію дітей із метою усунення або послаблення симптоматики проявів розладу в дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку.

#### REFERENCES

- Боряк, О. В. (2015). Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 74-85 (Boriak, O. V. (2015). Mentally retarded children as a medical-psychological-pedagogical problem. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 74-85).
- Дмитрієва, І. В., Одинченко, Л. К. (2016). Підвищення ефективності впровадження інклюзивного навчання. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами II Всеукр.наук.-практ. конференції: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»*, Вип. II, 26-28 (Dmytriieva, I. V., Odynchenko, L. K. (2016). Improving the effectiveness of inclusive education. *Bulletin*

*of the Research Laboratory of Inclusive Pedagogy based on the materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conference: "Inclusive education: theory, methodology, practice", edition II, 26-28).*

- Корень, Е. В., Куприянова, Т. А. *Гиперкинетические расстройства (СДВГ)*. Retrieved from: <https://minzdrav.gov-murman.ru/documents/poryadki-okazaniya-meditsinskoj-pomoshchi/2245.pdf> (Koren, E. V., Kupryianova, T. A. *Hyperkinetic disorders (ADHD)*. Retrieved from: <https://minzdrav.gov-murman.ru/documents/poryadki-okazaniya-meditsinskoj-pomoshchi/2245.pdf>)
- Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (ADHD). Retrieved from: [https://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child\\_development/Pages/ADHD.aspx](https://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child_development/Pages/ADHD.aspx) (Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Retrieved from: [https://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child\\_development/Pages/ADHD.aspx](https://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child_development/Pages/ADHD.aspx)).
- Станишевская, А. (2020). История исследования симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности как психологического расстройства. *Studia Humanitatis*, 2. Retrieved from: [www.st-hum.ru](http://www.st-hum.ru) (Stanishevskaya, A. (2020). A history of research into the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder as a psychological disorder. *Studia Humanitatis*, 2. Retrieved from: [www.st-hum.ru](http://www.st-hum.ru)).
- Фаласеніді, Т. М. (2015). *Стратегії навчання і педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в умовах загальноосвітньої школи: методичні рекомендації*. Львів: «Свічадо» (Falaseniidi, T. M. (2015). *Learning strategies and pedagogical support of students with hyperactive disorder and attention deficit in secondary school: guidelines*. Lviv: «Svichado»).
- Ферт, О. (2017). *Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності*. Львівський національний університет імені Івана Франка (Fert, O. (2017). *Hyperactive child at school. Strategies for correcting behavior and academic success*. Ivan Franko National University of Lviv).
- Щербина, М. В. *Синдром дефицита внимания – признаки, коррекция*. Retrieved from: <https://www.dobrobut.com/news/c-sindrom-deficita-vnimanija-i-giperaktivnosti-priznaki-korrekcija> (Scherbina, M. V. *Attention deficit disorder – signs, correction*. Retrieved from: <https://www.dobrobut.com/news/c-sindrom-deficita-vnimanija-i-giperaktivnosti-priznaki-korrekcija>).
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E. et al. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313-1323.
- Peles, E., Schreiber, S., Sutzman, A., Adelson, M. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and obsessive-compulsive disorder among former heroin addicts currently in methadone maintenance treatment. *Psychopathology*, vol. 45, 327-333.
- Polanczyk, G, de Lima, M. S, Horta, B. L, Biederman, J, Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164 (6), 942-948.
- Rief, S. F. (2005). *How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD – S.F. JosseyBass*.

## РЕЗЮМЕ

**Боряк Оксана, Одинченко Лариса.** Младшие школьники с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания в условиях современного инклюзивного пространства.

*В статье представлен анализ проблемы особенностей обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях современного образовательного пространства – инклюзивного образовательного*

*учреждения. Среди современных детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста особое место занимают школьники с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания. Специфика проявлений нарушения накладывает негативный отпечаток на их поведение, вызывает определенные трудности во время усвоения учебного материала, влияет на уровень сформированности необходимых знаний, умений, навыков.*

*Цель статьи – исследовать и обобщить сведения по обоснованию и определению понятия «гиперактивное расстройство с дефицитом внимания»; проанализировать и систематизировать этиологию, специфику проявлений нарушения у младших школьников в условиях современного образовательного пространства.*

*В ходе проведенного исследования было выяснено, что гиперактивное расстройство с дефицитом внимания (ГРДУ) – это полиморфный клинический синдром, главными проявлениями которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, проявляющееся в моторной гиперактивности, нарушении внимания и импульсивности.*

**Ключевые слова:** *младшие школьники, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, школьники с гиперактивным расстройством и дефицитом внимания, расстройства поведения, трудности обучения, воспитания, развития.*

## SUMMARY

**Boriak Oksana, Odynchenko Larysa.** Junior schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit in modern inclusive space.

*The article considers peculiarities of teaching, upbringing and development of children with special educational needs in the conditions of the modern educational space – an inclusive education institution. Among modern children of both preschool and primary school age, a special place is occupied by schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit. The specificity of disorder manifestations has a negative impact on their behavior, causes certain difficulties during assimilation of the educational material, affects the level of formation of the necessary knowledge, skills and abilities.*

*The purpose of the article is to study and summarize the data on the justification and definition of the concept of “hyperactivity disorder with attention deficit”; to analyze and systematize the etiology, the specifics of disorders manifestations in junior schoolchildren in the modern educational space.*

*To achieve this goal, the theoretical methods were used: analysis, systematization and generalization of scientific data in the field of medicine, psychology, neuropsychology, special pedagogy on the problem of scientific search – to determine the state of its development and promising areas for its further implementation.*

*The practical significance of the study is to identify the features of the disorder for further development and justification of effective methods of educational and developmental work with the selected category of schoolchildren.*

*The study found out that Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a polymorphic clinical syndrome, the main manifestations of which are a violation of the child’s ability to control and regulate his/her behavior, which is manifested in motor hyperactivity, attention deficit and impulsivity.*

*These disorder manifestations negatively affect the level of assimilation of information by the child, reduce its volume, cause difficulties in establishing interpersonal relationships with both adults and peers. This makes the child vulnerable, prevents his/her normal entry into the educational environment, affects his/her further socialization.*

*We see the prospect of further research in the development and justification of the experimental methods for identifying the features of manifestation of the hyperactivity disorder with attention deficit in junior schoolchildren; development and substantiation of the algorithm of psychological and pedagogical support of the selected category of children for the purpose of partial or complete correction of behavioral disorders.*

**Key words:** *junior schoolchildren, inclusive education, children with special educational needs, schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit, behavioral disorders, learning difficulties, upbringing, development.*

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147

Сергій Галецький

Національний університет «Острозька академія»

ORCID ID 0000-0001-6532-3108

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/024-037

### СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті обґрунтовано необхідність структурування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, виділено основні чинники: компетентність як науково-педагогічну категорію; компетентність загалом і комунікативну компетентність; іншомовну комунікативну компетентність, яка потребує порівняльного аналізу всередині своєї структури. Проведено аналіз наукових джерел із проблеми структурування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Представлено структуру комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у сукупності таких компонентів: цілемотиваційного, когнітивно-лінгвістичного, процесуально-технологічного, рефлексивно-оцінного.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, структура, компоненти, майбутні викладачі іноземних мов, комунікативна компетентність майбутніх викладачів іноземних мов.

**Постановка проблеми.** Аналіз структури комунікативної (у тому числі іншомовної комунікативної) компетентності не є новою проблемою для педагогіки. Необхідність структурування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов викликана кількома основними чинниками, серед яких ми виділяємо головні: компетентність як науково-педагогічна категорія належить до складноутворених і складнореалізовуваних феноменів; у зв'язку з цим кожен елемент цього поняття має власну сутнісну та змістову роль, яку варто аналізувати, описувати й використовувати окремо; компетентність загалом і комунікативна компетентність зокрема є категоріями оцінними, тому потребують певних критеріїв та показників оцінювання; з огляду на складні характеристики поняття компетентності (змістові, взаємозумовлені з точки зору результатів та ін.) означена оцінка більш ефективно проводиться щодо кожного елемента структури компетентності; іншомовна комунікативна компетентність потребує порівняльного аналізу всередині своєї структури, а саме: рідномовна й іншомовна комунікація, іншомовна комунікативна й іншомовна методична сторони компетентності; компетентність викладача і компетентність студента в розумінні володіння іноземними мовами. Таке



порівняння лягає в основу структури іншомовної комунікативної компетентності, яку необхідно розробити й реалізувати, щоб здійснити означене порівняння.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженню сутності та особливостей формування комунікативної компетентності особистості присвятила свої праці низка вітчизняних учених, серед яких Н. Волкова, В. Захарова, І. Зимня, Н. Кузьміна, С. Петрушина, Л. Петровська, О. Сидоренко, Л. Ткаченко та інші. До цієї проблеми зверталися і зарубіжні дослідники: Л. Бахман, М. Кенел, А. Палмер, Б. Шпітсберг та інші. Однак, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, попри їх поширеність та незаперечну цінність в освітньому середовищі ЗВО, не повною мірою використовуються з метою професійної підготовки викладачів іноземних мов та формування в них комунікативної компетентності. Тому одним із перспективних напрямів досліджень є визначення структурних компонентів комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

**Метою статті** є визначення структури комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження використано низку методів, серед яких: аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, монографічний метод, абстрагування.

**Виклад основного матеріалу.** Для аналізу структури компетентності важливе значення має класифікація компетенцій/компетентностей, яка пропонується різними вченими щодо різних напрямів підготовки фахівців. Так, І. Родигіна пропонує виокремити шість провідних груп компетентностей, які разом складають загальну професійну компетентність фахівця:

- соціальна компетентність (здатність співробітничати, ініціативність, відкритість і відповідальність за навколишнє середовище, у тому числі й комунікативне);
- комунікативна компетентність (усне та письмове спілкування, рідномовні компетенції, іншомовні компетенції, толерантність у спілкуванні, вербальна та невербальна компетентність);
- полікультурна (розуміння та сприйняття представників інших культур, культурна толерантність, оволодіння культурним досвідом);
- інформаційна компетентність (здатність набувати, накопичувати, передавати, обмінювати, осмислювати інформацію з різноманітних джерел);
- компетентність саморозвитку й самоосвіти (прагнення та інтерес до навчання впродовж життя);

- компетентність продуктивної творчості (здатність до креативного перетворення дійсності, уміння творчо вирішувати складні проблеми, у тому числі і в процесі спілкування) (Родигіна, 2005).

С. Скворцова подає авторську структуру комунікативної компетентності, що постає як поєднання таких компонентів: індивідуально-особистісного (наявність певних особистісних якостей, що уможливають ефективну комунікацію), мовленнєвого (оволодіння мовним апаратом рідної чи іноземних мов), інтерактивно-практичного (здатність до оптимальної взаємодії у процесі спілкування), полікультурного (здатність до засвоєння своєї та інших культур), предметно-інформаційного (уміння оволодівати інформацією й використовувати її) (Скворцова, 2010). У науковому доробку І. Зимньої структура комунікативної компетентності представлена в поєднанні кількох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного (Зимня, 2004).

На підставі аналізу наукових джерел із проблеми структурування комунікативної компетентності майбутніх фахівців та зважаючи на об'єкт і предмет нашого дослідження, ми представили структуру означеної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у сукупності таких компонентів:

а) цілемотиваційного, що відображає рівень зацікавленості студентів у подальшому зростанні свого рівня комунікативної компетентності, з одного боку, та у вмотивованому володінні сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями – з іншого;

б) когнітивно-лінгвістичного компонента, що представлений сукупністю системних знань та вмінь із іноземної мови та методики її викладання (що в поєднанні з відповідними особистісними якостями складають необхідні мовні та професійні компетенції викладача іноземних мов), а також із курсу психології і педагогіки вищої школи;

в) процесуально-технологічного компонента, який уможливорює, з одного боку, розвиток комунікативних умінь та навичок у площині іншомовного спілкування й викладання іноземних мов, з іншого – умінь та навичок використання сучасних ІКТ у процесі навчання (і подальшого викладання) іноземним мовам;

г) рефлексивно-оцінного, за яким можемо оцінювати рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов із застосуванням засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також у процесі рефлексії сформованості названої компетентності.

З'ясуємо більш детально зміст кожного з поданих вище компонентів.

Мотивація студентів до розвитку своєї комунікативної компетентності, як і будь-який інший вид навчальної мотивації, залежить від загальних зацікавлень майбутніх фахівців у вивченні іноземної мови, з одного боку, та вузькоспеціалізованих інтересів – з іншого.

Мотивація студента до розвитку своєї комунікативної компетентності тісно пов'язана з рівнем його професійних знань на етапі професійної підготовки. Система знань майбутнього викладача іноземних мов визначається змістом його професійної підготовки й регламентується як власною мотивацією студента до отримання цієї сукупності знань, так і ресурсом, який може йому запропонувати заклад вищої освіти. Цей змістовий ресурс може бути представлений як когнітивно-лінгвістичний компонент комунікативної компетентності майбутнього викладача іноземних мов.

Окреслюючи цей компонент, ми не випадково окремо виділили в ньому лінгвістичний елемент, що передбачає оволодіння майбутнім викладачем іноземних мов системою знань мови на рівні фонетики, лексики, морфології, словотвору, синтаксису, орфографії та стилістики. Сукупність означених знань передбачає:

1) знання чужих і власних моделей мовлення та мовленнєвої поведінки відповідно до цілей і завдань комунікації, до сфери застосування комунікативного процесу, до сутності комунікативної ситуації та ін.;

2) знання основних понять лінгвістики іноземної мови (способів зв'язку речень, стилів та моделей висловлювання, типів лінгвістичних одиниць тексту тощо);

3) знання мови як показник рівня володіння її вербальними й невербальними засобами;

4) знання основ методики викладання іноземних мов, сучасних інноваційних форм і методів навчання іноземним мовам у системі вищої школи.

Таким чином, у ході професійної підготовки майбутній викладач іноземних мов повинен знати:

- орфографію та правила читання літер і їх сполучень; основні форми способу та часу, англійських дієслів, первісні значення модальних дієслів; правила вживання та орфографію прийменника, займенника, роду, відмінка, прикметника та ступенів його порівняння тощо;

- основні часово-видові форми англійської мови активного та пасивного станів (умовний спосіб у простих і складнопідрядних реченнях, модальні дієслова, інфінітив, герундій, дієприкметник, вербіді тощо);

- базовий лексичний матеріал за основними темами для мовлення, передбаченими професійною діяльністю майбутнього викладача іноземних мов.

Зазначені вище знання складають основу відповідних мовних професійних компетенцій майбутнього викладача іноземних мов, які введені нами в зміст експериментальної роботи як компоненти іншомовної комунікативної компетентності, що формувалася згідно з розробленою моделлю засобами сучасних ІКТ. До таких компетенцій ми віднесли, передусім, іншомовну, мовну, лексичну, соціокультурну, навчальну дослідницьку, організаційну, дискурсивну, стратегічну та рефлексивну. Названі компетенції цілком відображають структуру комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов і стали основою виокремлення відповідних показників її сформованості (Галецький, 2019). Виокремлення зазначених компетенцій було здійснене нами за допомогою «Індикаторного методу оцінювання комунікативної компетентності майбутніх філологів» С. Катаєва, Ю. Лободи, Є. Хомякової (2009) у модифікації О. Шевченко (2016) та Н. Самборської (2018).

Значення кожної з названих компетенцій окреслено їх функціональним навантаженням: так, іншомовна компетенція окреслюється як здатність і готовність здійснювати спілкування іноземною мовою (Нечипорук, 2014); мовна компетенція уможлиблює майбутньому педагогові сформуванню сукупності знань про мову, знання правил мовного спілкування, оптимальне використання отриманих знань у професійній діяльності, вміння користуватися інформаційними джерелами тощо. Соціокультурна компетенція майбутнього викладача іноземних мов у своїй основі має розвинену здатність використовувати соціокультурний контекст у вивченні іноземної мови. Підґрунтям навчальної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов є сформована здатність до засвоєння нової інформації, що має професійне значення; дослідницька компетенція поглиблює навчальну і передбачає здатність студента вийти за межі стандартного розуміння навчальної інформації за допомогою спеціально організованих наукових пошуків в обраній галузі знання. Як свідчать роботи Р. Оксфорд (Oxford, 1990), стратегічна компетенція дозволяє студентам стати більш самостійними в оволодінні іноземною мовою, розширюють роль викладача, причому передбачають реалізацію метакогнітивних, когнітивних, емоційних та соціальних стратегій у процесі навчання іноземній мові. Дискурсивна компетенція, на думку О. Кучерявої, покликана відображати здатність студента створювати чи сприймати певні

дискурси відповідно до комунікативної мети та ситуації. Для нас важливим є висновок дослідниці стосовно того, що сприйняття студентом дискурсу має ґрунтуватися на аудіовізуальному уявленні та презентації комунікативної ситуації, що, безперечно, передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій (Кучерява, 2008).

Окрему групу знань майбутніх викладачів іноземних мов складають знання сучасних методик викладання, серед яких варто виділити, насамперед:

- знання головних компонентів теорії сучасного навчання іноземним мовам у закладах середньої та вищої освіти;
- знання складових, форм, методів і засобів викладання іноземних мов;
- знання сучасних тенденцій у навчанні іноземних мов, зарубіжного досвіду навчання іноземних мов;
- знання загальних і спеціальних методів викладання іноземних мов;
- знання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов;
- знання новітніх методів викладання іноземних мов (комунікативного, конструктивістського, навчання з комп'ютерною підтримкою, сценарного, методу симуляцій, рольової гри, case-study та ін.).

Таким чином, умотивований до навчання та озброєний сукупністю лінгвістичних і методичних знань студент реалізує і розвиває їх у безпосередній навчальній (або ж квазіпрофесійній) діяльності. Тому третім із виділених нами компонентів комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов є процесуально-технологічний, який відображає сформованість у студентів відповідних комунікативних умінь і навичок майбутніх викладачів за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

П. Кліш та А. Хом'як до провідних комунікативних умінь і навичок педагога відносять такі: уміння швидко й адекватно орієнтуватися у змінних умовах комунікативної діяльності, планувати і реалізувати програму комунікативної взаємодії, знаходити відповідні засоби спілкування, що відповідають індивідуальним особливостям суб'єктів комунікації, підтримувати зворотний зв'язок, демонструвати емоції і відчуття у процесі комунікації (Кліш та Хом'як, 2017).

Комунікацію майбутнього викладача іноземних мов ми представляємо, насамперед, як процес спілкування. Тому в змісті процесуально-технологічного компонента комунікативної компетентності

відображаються основні соціально-комунікативні навички майбутніх викладачів іноземних мов.

Весь комплекс комунікативних умінь майбутніх викладачів іноземних мов, що входять до структури його комунікативної компетентності, може бути представлений у такій сукупності: суто лінгвістичні вміння; уміння реалізувати сучасні форми, методи й методики навчання іноземній мові; психолого-педагогічні вміння; уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі реалізації всіх попередніх груп умінь.

Представлені вище три компоненти комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов не можуть являти собою систему без належного зворотного зв'язку, у межах якого відбувається рефлексія сформованого на певний момент рівня комунікативної компетентності. Цей компонент ми означили як рефлексивно-оцінний; він передбачає належну оцінку рівня комунікативної компетентності кожного студента, що бере участь у педагогічному експерименті, та співвідношення результату розроблення і впровадження моделі і технології формування цієї компетентності з передбачуваним гіпотетично на початку дослідницької діяльності.

Ураховуючи специфіку теми і проблеми нашого дослідження, вважаємо необхідним введення оцінно-результативного компонента комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки суттєве місце в процесі експериментальної роботи займає оцінка пізнавальної самостійності, творчих умінь, технологічної здатності студентів. Так, пізнавальна самостійність майбутніх викладачів іноземних мов передбачає реалізацію ними не лише знань сучасних ІКТ та вміння користуватися ними, але й самостійно вирішувати комунікативні завдання у процесі професійної підготовки, з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Творчі вміння майбутнього викладача іноземних мов передбачають два аспекти:

1) освітньо-пізнавальний, що вміщує зацікавлення студентів в освоєнні новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями у процесі професійної підготовки та формуванні власної комунікативної картини світу;

2) творчо-перетворювальний аспект, що передбачає особистісну готовність студентів до постійного нарощування всіх показників сформованості комунікативної компетентності із застосуванням сучасних ІКТ.

Технологічна здатність майбутніх викладачів іноземних мов має двоєдиний характер: як комплекс знань та умінь у сфері сучасних освітніх технологій та як здатність розширювати коло своїх знань і умінь у сфері інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Поняття рефлексії спочатку використовувалося у філософії як процес роздумів про власну свідомість та все те, що в ній відбувається (Щедровицький, 1993). Відповідно, рефлексія в освітніх системах може бути означена як процес і результат усвідомлення особою своєї навчальної діяльності з огляду на спроектовані цілі та отриманий результат.

Л. Бондар та Н. Ісхакова розглядають три основні сфери реалізації рефлексивних процесів у вищій школі:

- рефлексія основ навчальних дій студента;
- рефлексія змісту та смислу міжособистісного спілкування молоді;
- рефлексія як відділення «Я» від не «Я» у сфері самосвідомості

(Бондар та Ісхакова, 2015).

При цьому дослідниці цілком справедливо стверджують, що рефлексія дає можливість цілісно представити своє знання про світ та свою діяльність у ньому; критично поставитися до себе та своєї діяльності в межах навчального процесу і, що особливо важливо, робить студента суб'єктом власної активності (Бондар та Ісхакова, 2015).

У теорії навчання В. Давидова (Давидов, 1996) рефлексія має два рівні – формальний і змістовий. Натомість О. Снігур (Снігур, 2011) вважає, що рефлексія може спричинити як позитивні, так і негативні процесів у розвитку особистості: ставлення до себе не завжди має чітко окреслений позитивний спектр. У дослідженні І. Степанова та С. Семенова (Семенов та Степанов, 1983) рефлексія певним чином класифікується (комунікативний, кооперативний, особистісний, інтелектуальний аспекти рефлексії). Виходячи з цієї класифікації, ми представили означену класифікацію у взаємозв'язку з засобами інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні комунікативної компетентності в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Основні аспекти рефлексії навчальної діяльності студента та їх взаємозв'язок із формуванням комунікативної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій**

Аспект рефлексії навчальної діяльності студента	Зміст означеного аспекту	Зв'язок із формуванням комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов	Зв'язок із засобами інформаційно-комунікаційних технологій
Особистісний	Виявляється як спосіб побудови свого нового чи оновленого «Я» на підставі	Особистісний аспект рефлексії майбутніх викладачів іноземних мов тісно пов'язаний із їх системою комунікацій –	Розвиток та оновлення власного «Я» студента відбувається на основі побудови

Продовження Таблиці 1

	самооцінки власного способу здобування знань, комунікацій з іншими людьми, видів і способів навчальної діяльності студента	як навчальних, та і позанавчальних, передовсім, іноземною мовою, оскільки вона складає основу професійної підготовки та формування комунікативної компетентності студента як майбутнього викладача іноземних мов	більш цілісних знань про світ та свою професію. Використання сучасних ІКТ у процесі активної діяльності студента сприяє означеному розвитку особистості як активного діяльного суб'єкта освітнього й професійного процесів
Кооперативний	Цей аспект рефлексії визначає способи групової діяльності суб'єктів та здатність до самооцінки власного місця в соціальних та соціально-професійних групах. Рефлексія сприяє виходу студента поза межі внутрішнього сприйняття групи та здатності оцінювати не лише власну, але й групову діяльність	Кооперативний аспект рефлексії має суб'єкт-суб'єктний характер, оскільки враховує взаємодію студентів у процесі активної навчальної діяльності. Навчальна взаємодія, у свою чергу, будується на ефективній комунікативній взаємодії, що сприяє розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов	Сучасні інформаційно-комунікаційні технології уможливають суттєве розширення поля комунікативної взаємодії та способи й види навчальної діяльності в групі, зокрема й іноземними мовами
Інтелектуальний	Визначається як здатність аналізувати й оцінювати власні вчинки на засадах розуміння й	Комунікативні знання, уміння і навички уможливають глибший рівень аналізу власного рівня розвитку комунікативної компетентності	Розвиток професійних (у тому числі й комунікативних) знань, умінь і навичок майбутніх викладачів



## Продовження Таблиці 1

	усвідомлення їх змісту та перспектив впливу на подальший розвиток студента як майбутнього фахівця	майбутнього викладача іноземних мов	іноземних мов відбувається більш ефективно за допомогою сучасних ІКТ, що уможлиблюють зростання особистісної мотивації до інтелектуального розвитку у професійній сфері
Комунікативний	Рефлексія окреслюється як спосіб пізнання людини людиною у процесі міжособистісної комунікативної взаємодії	Цей аспект рефлексії безпосередньо відображає здатність студента адекватно оцінити рівень сформованості власної комунікативної компетентності та скоригувати свої подальші дії за умови достатньої вмотивованості до формування означеної компетентності у процесі навчання	Комунікативний аспект рефлексії розширюється і поглиблюється за допомогою віртуального спілкування, он-лайн контактів, залучення додаткового іншомовного матеріалу з Інтернет-джерел, використання сучасних хмарних технологій тощо

Джерело: розроблено автором

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, нами обґрунтовано структуру комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов із урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій як провідного засобу її формування. Виділено чотири компоненти означеної компетентності, а саме: цілемотиваційний, що відображає рівень зацікавленості студентів у подальшому зростанні свого рівня комунікативної компетентності, з одного боку, та в умотивованому володінні сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями – з іншого; когнітивно-лінгвістичний компонент, представлений сукупністю системних знань зі іноземної мови та методики її викладання, а також із курсу психології і педагогіки вищої школи; процесуально-технологічний, який уможлиблює, з одного боку, розвиток

комунікативних умінь та навичок у площині іншомовного спілкування та викладання іноземних мов, а з іншого – умінь та навичок використання сучасних ІКТ у процесі навчання (і подальшого викладання) іноземним мовам; рефлексивно-оцінний, який передбачає здатність оцінювати рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов із застосуванням засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, та реалізувати власну рефлексію цих процесів. Визначені й описані компоненти комунікативної компетентності співвіднесено з переліком професійних компетенцій означеного фахівця.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці та впровадженні в практику ЗВО моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, Л. В., Ісхакова, Н. Г. (2015). Рефлексія як основний компонент навчальної діяльності студентів. *Вісник Національного авіаційного університету: Педагогіка. Психологія*, 1 (6), 39-43 (Bondar, L. V., Iskhakova, N. H. (2015). Reflection as the main component of students' learning activities. *Bulletin of the National Aviation University: Pedagogy. Psychology*, 1 (6), 39-43).
- Галецький, С. М. (2019). Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (90), 24-37 (Galetsykyi, S. M. (2019). Criteria, indicators and levels of formation of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (90), 24-37).
- Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР (Davydov, V. V. (1996). *Theory of developmental learning*. Moscow: INTOR).
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zymnia, I. A. (2004). *Key competences as a result-oriented basis of the competency approach in education*. Moscow: Research Center for Quality Training).
- Катаев, С. Г., Лобода, Ю. О., Хомякова, Е. А. (2009). Индикаторный метод оценивания компетенций. *Вестник ТГПУ*, 11 (89), 70-73 (Kataiev, S. H., Loboda, Yu. O., Khomiakova, E. A. (2009). Indicator method of competence assessment. *Bulletin of TSPU*, 11 (89), 70-73).
- Кліш, П. А., Хом'як, А. П. (2017). Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*, 3, 15-18 (Klish, P. A., Khomiak, A. P. (2017). Communication skills as an important component of teacher professionalism. *Pedagogical search*, 3, 15-18).
- Кучерява, О. А. (2008). *Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів* (дис. ... канд. наук). Одеса (Kucheriava,

- O. A. (2008). *Formation of discursive competence of students of philological faculties of higher education institutions* (PhD thesis). Odesa).
- Нечипорук, О. В. (2014). Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*, 2 (82), 16-19 (Nechyporuk, O. V. (2014). Foreign language competence as a prerequisite for professional development of a teacher. *Pedagogical search*, 2 (82), 16-19).
- Родигіна, І. (2005). Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів. *Зміст, форми і методи навчання*, 1, 34-36 (Rodyhina, I. (2005). Activity approach to the formation of basic competencies of students. *Content, forms and methods of teaching*, 1, 34-36).
- Самборська, Н. М. (2018). *Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук) Житомир (Samborska, N. M. (2018). *Formation of social and communicative competence of future specialists in the specialty "Nursing" in the process of studying the humanities* (PhD thesis). Zhytomyr).
- Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. (1983). Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*, 2, 35-42 (Semenov, I. N., Stepanov, S. Yu. (1983). Reflection in the organization of creative thinking and personal self-development. *Questions of psychology*, 2, 35-42).
- Скворцова, С. О. (2010). Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Режим доступу: [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/) [Дата звернення 14 листопада 2018]. (Skvortsova, S. O. (2010). Formation of professional competence in the future teacher of mathematics. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*. Retrieved from: [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/) [Accessed November 14, 2018]).
- Снігур, О. М. (2011). Взаємозв'язок рефлексії з самостваленням студентів. *Наука і освіта*, 9, 247-250. Режим доступу: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9\\_2011/61.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/61.pdf) [Дата звернення 08 грудня 2019] (Snihur, O. M. (2011). Relationship between reflection and student self-esteem. *Science and Education*, 9, 247-250. Retrieved from: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9\\_2011/61.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/61.pdf) [Application date December 8, 2019]).
- Шевченко, О. В. (2016). Критерії сформованості комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у процесі вивчення філологічних дисциплін. *Наукові записки РДГУ. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 14 (57), 80-83 (Shevchenko, O. V. (2016). Criteria for the formation of communicative competence of students of humanities in the process of studying philological disciplines. *Scientific notes of RDSU. Updating the content, forms and methods of teaching and education in education institutions*, 14 (57), 80-83).
- Oxford, L. R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle, Language Arts & Disciplines.

Щедровицкий, П. Г. (1993). *Очерки по философии образования: статьи и лекции*. Москва: Пед. Центр «Эксперимент» (Shchedrovytskyi, P. H. (1993). *Essays on the philosophy of education: articles and lectures*. Moscow: Ped. Experiment Center).

### РЕЗЮМЕ

**Галецкий Сергей.** Структура коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков.

*В статье обоснована необходимость структурирования коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков, выделены основные факторы: компетентность как научно-педагогическая категория; компетентность в целом и коммуникативная компетентность; иноязычная коммуникативная компетентность, которая требует сравнительного анализа внутри своей структуры. Проведен анализ научных источников по проблеме структурирования коммуникативной компетентности будущих специалистов. Представлена структура коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков в совокупности следующих компонентов: целемотивационного, когнитивно-лингвистического, процессуально-технологического, рефлексивно-оценочного.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, структура, компоненты, будущие преподаватели иностранных языков, коммуникативная компетентность будущих преподавателей иностранных языков.

### SUMMARY

**Galetskyi Sergii.** The structure of communicative competence of future foreign language teachers.

*The purpose of the article is to determine the structure of communicative competence of future foreign language teachers. In the process of research, a number of methods was used, among which: analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, monographic method, abstraction. The article substantiates the need to structure the communicative competence of future teachers of foreign languages, highlights the main factors: 1) competence as a scientific and pedagogical category; 2) competence in general and communicative competence in particular are evaluative categories; 3) foreign language communicative competence requires comparative analysis within its structure. The peculiarities of the classifications of competencies offered by different scientists in relation to different areas of training are considered. The analysis of scientific sources on the problem of structuring the communicative competence of future specialists is carried out. The structure of communicative competence of future foreign language teachers is presented in the set of the following components: purposeful, which reflects the level of students' interest in further growth of their level of communicative competence, on the one hand, and motivated mastery of modern information and communication technologies; cognitive-linguistic component, which is represented by a set of systematic knowledge of a foreign language and methods of its teaching, as well as a course in psychology and pedagogy of higher education; procedural and technological, which allows, on the one hand, development of communicative skills in the field of foreign language communication and teaching foreign languages, on the other – skills and abilities to use modern ICT in the process of learning (and further teaching) foreign languages; reflexive-evaluative, which involves the ability to assess the level of*

*formation of communicative competence of future teachers of foreign languages with the use of modern information and communication technologies, and to implement their own reflection of these processes. The identified and described components of communicative competence are correlated with the list of professional competencies of the specified specialist. We see the prospects for further research in the development and implementation in the practice of higher education institutions of the model of formation of communicative competence of future teachers of foreign languages.*

**Key words:** *communicative competence, structure, components, future foreign language teachers, communicative competence of future foreign language teachers.*

**УДК 378.011.3:62-051-047.22-025.13**

**Тетяна Горохівська**

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0001-5997-4676

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/037-048

## **МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті представлено теоретичне обґрунтування змісту структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Використання методу моделювання педагогічних процесів дозволило визначити й охарактеризувати складові програмно-цільового, теоретико-методологічного, діяльнісно-технологічного, контрольного-результативного компонентів (блоків) моделі. Зроблено висновок про те, що запропонована модель є динамічною системою, слугує інструментом зворотного зв'язку, спрямованого на неперервний розвиток досліджуваної компетентності. Перспективи подальших наукових розвідок полягають в експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі в умовах післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** *професійно-педагогічна компетентність, викладач, технічний заклад вищої освіти, модель, методологічні підходи, принципи, функції, педагогічні умови, професійний розвиток.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування вищої вітчизняної освіти неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО потребує переосмислення цілей, змісту та організації цього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. Реалізація цієї проблеми передбачає обґрунтування методологічних підходів до організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності, основних компонентів, спрямованих на підвищення професійно-педагогічного рівня викладачів фахових дисциплін, визначення педагогічних умов, етапів та рівнів розвитку досліджуваної компетентності.

На нашу думку, важливим шляхом успішної реалізації цього процесу є педагогічне моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Аналіз актуальних досліджень** доводить глибоку увагу вітчизняних дослідників до напрямів професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичних та методичних засад неперервного вдосконалення, самовдосконалення й саморозвитку науково-педагогічних працівників (В. Андрущенко, В. Бондарь, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Селіверстова, С. Сисоєва, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, проблему формування різноманітних аспектів професійної компетентності педагогів відображено в наукових працях О. Бондаревської, Н. Добровольської, М. Левківського, Н. Ничкало, В. Шадрікова та ін.; питання вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладачів висвітлено в дослідженнях Г. Гривусевич, В. Жукліної, О. Коваленко, М. Михнюк, Л. Сушенцевої, Л. Шевчук та ін. Водночас актуальними для нашого дослідження є публікації, пов'язані з розкриттям проблеми розуміння сутності та змісту професійно-педагогічної компетентності (Н. Брюханова, Т. Данилова, В. Демиденко, І. Драч, О. Жирун, І. Каньковський, Л. Мартинюк, Л. Хомич та ін.). Також предметом дискусій авторів стали питання наукових підходів до розуміння проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності, визначення педагогічних умов, які б уможливили продуктивність такого розвитку для викладачів вищої школи (О. Агаркова, С. Демченко, В. Кудзоєва, В. Семенова та ін.).

Однак, незважаючи на безперечну зацікавленість дослідників у всебічному розвитку педагогів вищої школи, а також роботи, присвячені вивченню специфіки формування професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах реформування, здійснений аналіз педагогічної літератури дозволяє констатувати, що в сучасних наукових дослідженнях додаткової уваги потребує питання, пов'язане з обґрунтуванням структури і змісту моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Мета статті** – обґрунтування структури і змісту структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Методи дослідження.** Дане дослідження потребувало використання теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, застосування методу моделювання педагогічних процесів, як одного з методів пізнання

педагогічної дійсності, перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності. При цьому моделювання педагогічних процесів визначається «досить ефективним методом визначення логічної структури дидактичної системи, основних напрямів, технологій та складових елементів підготовки в закладі вищої освіти» (Креденець, 2015, с. 188). Це дозволило визначити програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольню-результативний компоненти структурно-функціональної моделі, а також обґрунтувати їхнє змістове наповнення. Разом із тим використовувалися такі загальнонаукові методологічні принципи: об'єктивності, системності, термінологічний принцип (уточнення змісту понять, установлення понятійного взаємозв'язку).

**Виклад основного матеріалу.** Процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти здійснюється в умовах післядипломної педагогічної освіти. На нашу думку, реалізація цього процесу відбувається шляхом педагогічного моделювання, центральним елементом якого є модель.

У педагогічній науці модель розглядається як «знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» (Ягупов, 2003, с. 31). Створення моделей відбувається у процесі моделювання, що являє собою один із методів пізнання під час дослідження перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності. Так, у педагогічних дослідженнях представлені різноманітні освітні моделі: описові, що характеризують завдання, структуру, основні елементи педагогічної практики; функціональні, що відображають освіту та її розвиток як систему зв'язків із соціальним середовищем; прогностичні, що забезпечують теоретичну аргументацію стану освітньої практики (Онушкін, 1995, с. 88).

Розроблена нами модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти (рис. 1) є структурно-функціональною й об'єднує програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольню-результативний компоненти (блоки). При цьому підкреслимо, що означений поділ на компоненти (блоки) є доволі умовним, оскільки запропоновані елементи взаємопов'язані, взаємозумовлені й об'єднані в цілісний процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Звернемося до характеристики компонентів (блоків) запропонованої структурно-функціональної моделі.

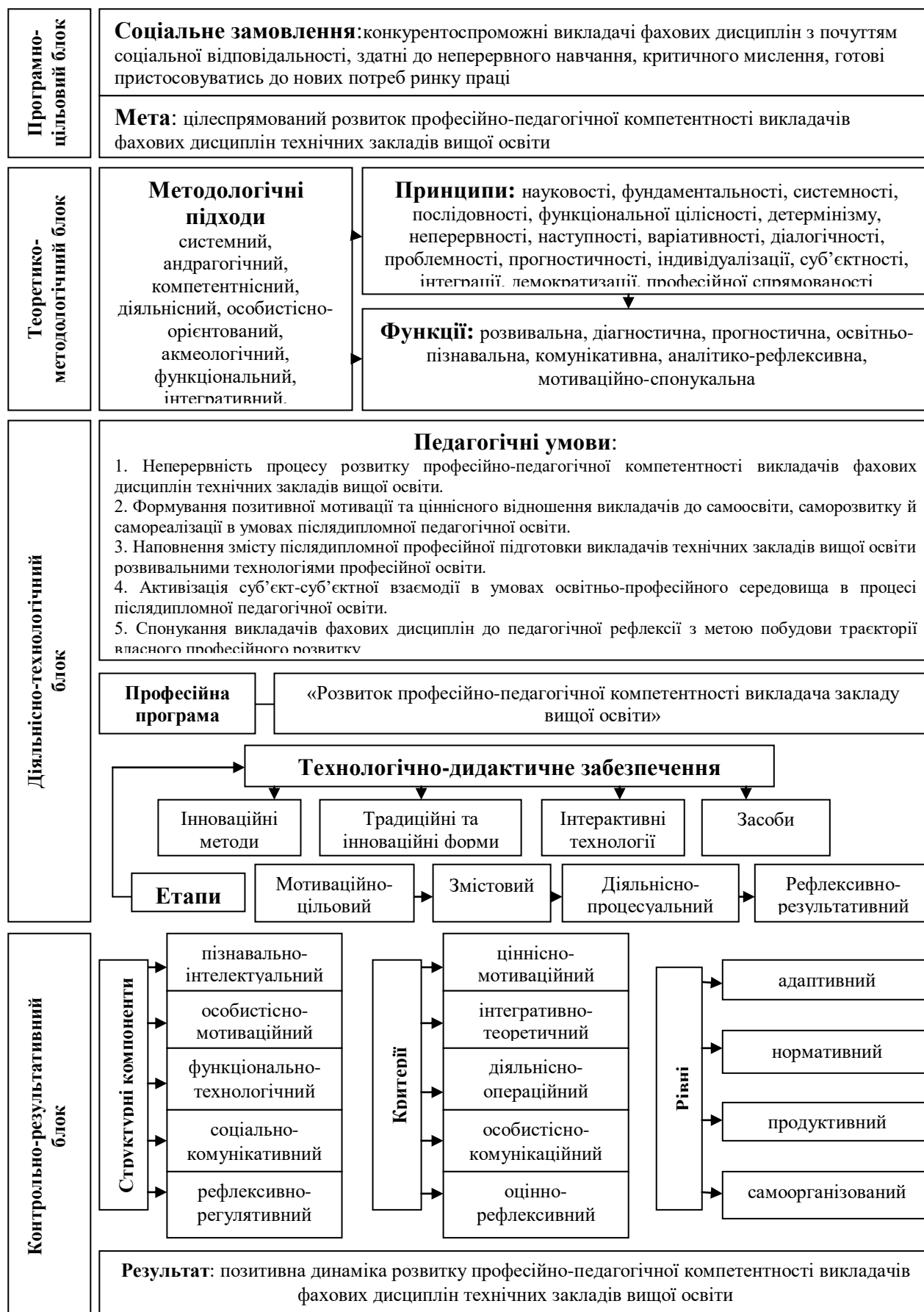


Рис. 1. Структурно-функціональна модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти



*Програмно-цільовий блок* складається з мети і завдань розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Метою визначається цілеспрямований розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, що відповідає, з одного боку, суспільному замовленню держави до науково-педагогічних працівників, а з іншого – їхнім особистісним потребам, орієнтованим на розвиток професійно-педагогічної компетентності. Мета конкретизується завданнями, розв'язання яких забезпечує продуктивність реалізації визначеної мети, як-от: формування відповідного характеру установок на розвиток професійно-педагогічної компетентності; вирішення задач розвитку професійних якостей викладачів; розширення й поглиблення професійно-педагогічних знань щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності; удосконалення вмінь і навичок шляхом набуття досвіду; надання можливості для самореалізації і самовдосконалення тощо.

*Теоретико-методологічний блок* охоплює методологічні підходи, принципи та функції, що виступають підґрунтям розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. У нашому дослідженні процес розвитку професійно-педагогічної компетентності ґрунтується на кількох взаємопов'язаних методологічних підходах, серед яких виокремлюємо: системний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, функціональний, інтегративний, інноваційний, креативний.

Зокрема, системний підхід забезпечує дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін як складне, інтегративне утворення, до єдиного конструкту якого входять взаємозалежні та взаємопов'язані компоненти. Андрагогічний – дозволяє розглядати розвиток досліджуваної якості з урахуванням закономірностей природного розвитку дорослого учня, їх відмінних ознак, потреби в набутті сенсу післядипломної освіти й самоосвіти. Компетентнісний підхід розглядається в аспекті підсилення практичної орієнтованості процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін в умовах післядипломної педагогічної освіти. Діяльнісний підхід забезпечує здійснення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності з позиції викладача – активного суб'єкта пізнання. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує спрямованість на особистість кожного викладача. Акмеологічний – передбачає розуміння процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін як особистостей, які

спрямовані на найвищі досягнення у професії. Функціональний підхід забезпечує супровід на всіх етапах розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін через визначення практичних шляхів, механізмів і функцій удосконалення професійного розвитку. Інтегративний підхід розглядається в площині створення цілісного змісту навчального процесу, спрямованого на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін на основі міждисциплінарних зв'язків. Інноваційний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої відбувається збагачення інноваційного поля розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів новими способами організації занять, інноваційними педагогічними технологіями, ефективним досвідом викладацької діяльності. Креативний підхід дозволяє організувати процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін з опорою на реалізацію творчого потенціалу у професійно-педагогічній діяльності.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти ґрунтується на принципах, які визначають стратегію їхньої професійно-педагогічної діяльності, а саме: науковості й фундаментальності, системності та послідовності, функціональної цілісності і детермінізму, неперервності та наступності, варіативності й діалогічності, проблемності та прогностичності, індивідуалізації і суб'єктності, інтеграції й демократизації, професійної спрямованості.

Нагадаємо, що всі моделі, як матеріальні, так і ідеальні, можуть бути створені внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють (Гончаренко, 2008, с. 120). Так, до функцій моделі професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації В. Введенський відносить комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну компетентності, останню з яких визначаючи базовою (Введенський, 2003, с. 53). Вивчення та аналіз наукової літератури дозволи нам з'ясувати, що обов'язковою умовою ефективного функціонування моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів виступає реалізація її системоутворювальних функцій: розвивальної, діагностичної, прогностичної, освітньо-пізнавальної, комунікативної, аналітико-рефлексивної, мотиваційно-спонукальної.

Розвивальна функція передбачає формування здатності у викладача активно і компетентно брати участь у перетворенні професійної дійсності, спрямованої на усвідомлення й перетворення себе у професійно-педагогічній дійсності. Діагностична функція визначає схильності і здібності викладачів,

рівень їхньої підготовленості та індивідуально-психологічні особливості, рівень умінь і навичок професійно-педагогічної діяльності. Функція мотиваційно-спонукальна пов'язана з розвитком зрілих форм мотивів, цінностей, думок, усієї спрямованості особистості викладача, самоствердженням у професійно-педагогічній діяльності, реалізацією творчого потенціалу. Прогностична функція спрямована на розкриття творчого потенціалу викладачів і передбачає практичний аналіз педагогом досвіду власної професійно-педагогічної діяльності. Комунікативна – забезпечує взаємодію викладача з іншими учасниками навчального процесу післядипломної педагогічної підготовки, спрямованого на створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери взаєморозуміння і узгодженості дій, вчинків, поведінки. Освітньо-пізнавальна функція спрямована на задоволення професійних, інтелектуальних, інформаційних потреб особистості й полягає у свідомому оволодінні викладачами системою знань, умінь і навичок. Аналітико-рефлексивна функція полягає в тому, що система розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін спрямована на організацію такої розумової діяльності, що передбачає звернення мислення педагога на усвідомлення обставин власної професійно-педагогічної діяльності, її результатів.

*Діяльнісно-технологічний блок* містить педагогічні умови, професійну програму, традиційні та інноваційні форми навчання, педагогічні технології, інноваційні методи навчання, засоби, етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури і досвіду організації курсів підвищення кваліфікації для викладачів технічних закладів вищої освіти нами були визначені педагогічні умови, а саме: неперервність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного відношення викладачів до самоосвіти, саморозвитку й самореалізації в умовах післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти розвивальними технологіями професійної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах освітньо-професійного середовища в процесі післядипломної педагогічної освіти; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови траєкторії власного професійного розвитку.

Водночас розробка й упровадження концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти передбачають поетапну реалізацію структурно-функціональної моделі. Зокрема, нами визначаються чотири послідовних етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти – мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний.

Мотиваційно-цільовий етап передбачає розвиток у викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти ціннісного усвідомлення необхідності розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Змістовий етап спрямований на підвищення рівня професійно-спрямованих педагогічних знань, відомостей про професійно-педагогічну компетентність шляхом активної інтегративно-теоретичної підготовки. Цей етап передбачає розробку такого змісту навчання, яке буде основою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. У цьому контексті змістовим компонентом моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, а також засобом його методичного супроводу в умовах післядипломної педагогічної освіти стала професійна програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти».

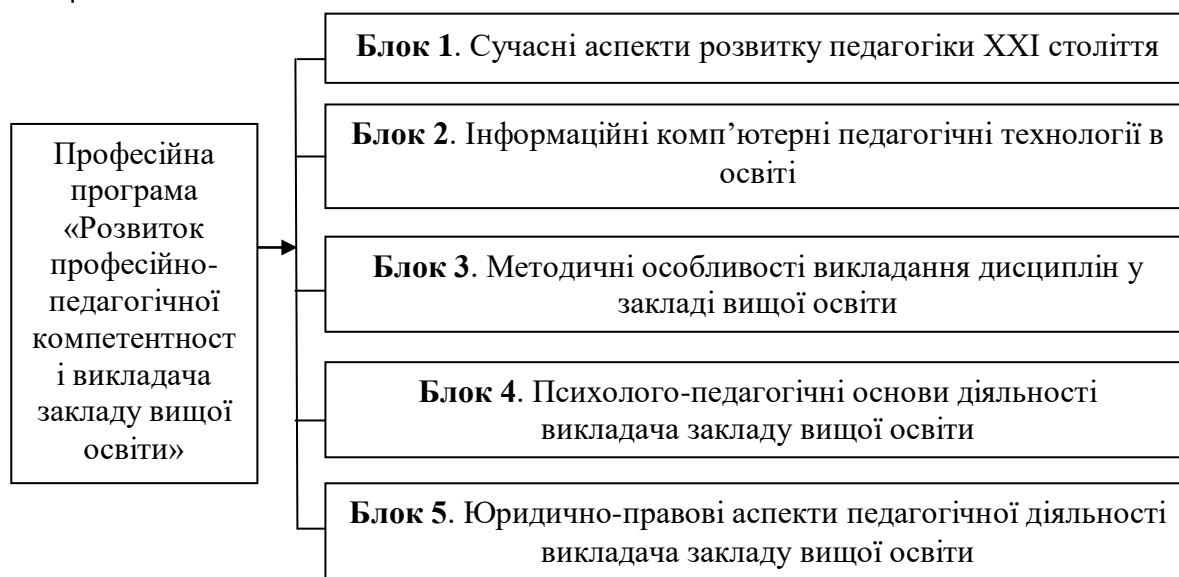


Рис. 2. Структура професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

Зміст програми спрямований на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін із формування інноваційного

освітнього простору в технічному закладі вищої освіти, яке б відповідало актуальним тенденціям розвитку професійної освіти і вимогам до якості професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників.

Діяльнісно-процесуальний етап характеризується спрямованістю на розвиток у викладачів фахових дисциплін практичних умінь, навичок для становлення професійно-педагогічної компетентності; розвиток особистісно-професійних якостей, важливих для професійно-педагогічної компетентності і професійно-педагогічної діяльності загалом.

Процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти відбувається безпосередньо в освітньому процесі курсів підвищення кваліфікації технічного закладу вищої освіти під час проведення аудиторних занять, науково-дослідницької діяльності викладачів. Необхідно підкреслити, що під час проектування діяльнісно-процесуального етапу враховувалося, що він передбачає дії, пов'язані з установами педагогічно доцільних взаємовідносин між викладачами-лекторами і викладачами-слухачами, а також між слухачами під час вирішення навчальних задач. Завдяки цьому створюється освітньо-комунікаційний простір, у якому здійснюється спільна діяльність і міжособистісне спілкування, розвиваються емоційно-психологічні та ділові відносини, формуються ціннісні орієнтації, відбувається самореалізація й самоутвердження особистості викладача-слухача.

Ураховуючи це, до основних ознак ефективності діяльнісно-процесуального етапу можна віднести:

- залучення викладача і слухачів до професійної і загальнолюдської культури;
- спрямованість на професійний розвиток;
- орієнтацію на спільну діяльність, співробітництво і співтворчість.

Рефлексивно-результативний етап забезпечує розвиток спрямованості викладачів фахових дисциплін на самооцінку, самоаналіз власного професійного розвитку, практичне закріплення способів дій педагогічної рефлексії; розвиток у них здатності регулювати власний розвиток професійно-педагогічної компетентності, прогнозувати напрями подальшого професійного вдосконалення.

Слід зазначити, що сучасна гуманістична парадигма вищої освіти вимагає від викладачів фахових дисциплін не тільки реалізації творчого потенціалу, але й здійснення рефлексивних процесів самопізнання. Зокрема, дослідники акцентують увагу на тому, що педагогічна рефлексія допомагає сформулювати отримані результати й визначити мету власної

професійно-педагогічної діяльності, надає можливість усвідомити свою індивідуальність та унікальність, здійснити аналіз і дослідження вже виконаної діяльності з метою фіксації досягнутих результатів, планування процесу подальшого професійного вдосконалення (Хуторський, 2001). Тому педагогічна рефлексія, як процес самоаналізу й самопізнання, забезпечує формування у викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти вмінь правильної оцінки власних досягнень і потреб у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності.

*Контрольно-результативний блок* структурно-функціональної моделі поєднує компонентну структуру розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, критерії та рівні розвитку досліджуваної якості, кінцевий результат. До компонентної структури професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти відносимо пізнавально-інтелектуальний, особистісно-мотиваційний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний та рефлексивно-регулятивний компоненти. Критерії розвитку досліджуваної компетентності викладачів фахових дисциплін представлені ціннісно-мотиваційним, інтегративно-теоретичним, діяльнісно-операційним, особистісно-комунікаційним та оцінно-рефлексивним критеріями. Рівнями розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти нами визначено адаптивний, нормативний, продуктивний, самоорганізований. Передбачуваним результатом реалізації структурно-функціональної моделі є позитивна динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Висновки.** Таким чином, здійснене обґрунтування структури і змісту структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що запропонована модель є динамічною системою і слугує інструментом зворотного зв'язку, спрямованого на неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти.

**Перспективи подальших наукових розвідок** полягають в експериментальній перевірці ефективності розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

- Введенский, В. Н. (2003). Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика, 10*, 51-55 (Vvedenskii, V. N. (2003). Modeling professional competence of a teacher. *Pedagogy, 10*, 51-55).
- Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Honcharenko, S. U. (2008). *Pedagogical research: Methodological advice for young scientists*. Kyiv-Vinnitsia: DOV Vinnitsia).
- Креденець, Н. Д. (2015). *Формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості: теоретичні та методичні засади: монографія*. Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов (Kredenets, N. D. (2015). *Formation of professional competence of junior specialists of light industry: theoretical and methodological bases*. Kryvyi Rih: Publisher R.A. Kozlov).
- Онушкин, В. Г., Огарев, Е. И. (1995). *Образование взрослых: междисциплинарный словарь*. СПб.; Воронеж: ИОВ РАО (Onushkin, V. N. & Oharev, E. I. (1995). *Adult education: an interdisciplinary vocabulary*. Voronezh; Saint Petersburg: IOV RAO).
- Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика: учебник для вузов*. СПб.: Питер. (Khutorskoi, A. V. (2001). *Modern didactics: textbook for universities*. Saint Petersburg: Piter).
- Ягупов, В. (2003). Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал, 1*, 28-37 (Yagupov, V. (2003). Modeling of the educational process as a pedagogical problem. *Continuing professional education: theory and practice: scientific and methodical journal, 1*, 28-37).

## РЕЗЮМЕ

**Гороховская Татьяна.** Модель развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических учебных заведений.

В статье представлено теоретическое обоснование содержания структурно-функциональной модели развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических учебных заведений. Использование метода моделирования педагогических процессов позволило определить и охарактеризовать составляющие программно-целевого, теоретико-методологического, деятельностно-технологического, контрольно-результативного компонентов модели. Сделан вывод о том, что предложенная модель является динамической системой, направленной на непрерывное развитие исследуемой компетентности. Перспективы дальнейших научных поисков заключаются в экспериментальной проверке эффективности разработанной модели в условиях последипломного образования.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая компетентность, высшее техническое учебное заведение, преподаватель, методологические подходы, модель, принципы, функции, педагогические условия, профессиональное развитие.

## SUMMARY

**Horokhivska Tetiana.** Model for developing professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines from technical universities.

*The article presents a theoretical justification of the structure and content of the structural-functional model for developing professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines from technical universities. The analyzed pedagogical experience and use of modelling of pedagogical processes, as one of the methods of cognition during research, have made it possible to determine programme- and target-related, theoretical and methodological, activity-oriented and technological, monitoring and result-oriented components of the structural-functional model. The article specifies that the programme- and target-related block of the model consists of goals and objectives of developing professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines. The theoretical and methodological block encompasses methodological approaches, principles and functions, which serve as a foundation for developing the competence under study. The activity-oriented and technological block includes pedagogical conditions, professional programme, traditional and innovative forms of learning, pedagogical conditions, innovative methods of learning, tools, stages of the technology for developing professional-pedagogical competence in lecturers. At the same time, the article shows that development of professional-pedagogical competence involves gradual realization of the model (motivational and target-related, content-related, activity-oriented and procedural, reflexive and result-oriented components). It indicates that the monitoring and result-oriented block of the structural-functional model combines a component-based structure of developing professional-pedagogical competence in lecturers (cognitive and intellectual, personal and motivational, functional and technological, social and communicative, reflexive and regulative components), criteria (axiological and motivational, integrative and theoretical, activity-related and operational, personal and communicative, evaluative and reflexive), levels (adjustive, regulatory, productive, self-organizational) and final results. The article concludes that the proposed model is a dynamic system and acts as a tool of feedback aimed at continuing development of professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines from technical universities. Further research should lie in determining the content of the technology for developing professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines from technical universities under the conditions of postgraduate teacher training.*

**Key words:** professional-pedagogical competence, lecturer, technical university, model, methodological approaches, principles, functions, pedagogical conditions, professional development.



УДК 378.041:811.111:004

Наталя Дмітренко

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-3556-0003

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/049-059

## АВТОНОМНЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*Метою статті є визначення особливостей навчання письма в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування і створення системи вправ для автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі в майбутніх учителів математики. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі є видом автономної навчальної діяльності, у процесі якої в майбутнього вчителя математики розвивається готовність брати на себе відповідальність за ефективність виконання завдань і формується здатність самостійно застосовувати знання, навички і вміння.*

**Ключові слова:** автономне навчання, професійно орієнтоване англомовне спілкування, майбутні вчителі математики, професійно орієнтована англомовна компетентність, письмо, знання, уміння, навички.

**Постановка проблеми.** Навчання письма іноземною мовою студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти передбачає роботу над технікою (графіка, орфографія, пунктуація) й над графічним висловленням думок іноземною мовою (писемне продуктивне мовлення). Нерозв'язаною проблемою сучасної методики навчання іноземних мов є визначення особливостей навчання письма в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування й побудова системи вправ для автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі у студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти України.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивченням проблем навчання письма й формування комунікативної компетентності під час вивчення писемного мовлення займалися відомі методисти, лінгвісти, педагоги, психологи О. Бігич, Н. Гальскова, Н. Гез, Т. Леонтьєв, А. Лурія, Н. Майєр, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, О. Соловова, О. Тарнопольський, О. Устименко, А. Щукін, В. Еванз, Дж. Хармер, Т. Хедж, А. Раймз та інші. У своїх дослідженнях О. Жовнич, Н. Зінукова, Т. Корж, А. Палецька-Юкало, Г. Скуратівська та інші, які розглядали навчання письма студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти України.

**Мета статті** – визначити особливості навчання письма в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування і побудувати систему вправ для автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі в майбутніх учителів математики.

**Виклад основного матеріалу.** Під *професійно орієнтованою англомовною компетентністю в письмі* розуміємо здатність реалізовувати комунікацію в письмовій формі у професійно орієнтованих сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Професійно орієнтована англомовна компетентність у письмі передбачає, що студент уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання англомовного мовлення в різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування в цільовій національно-культурній спільноті (Ніколаєва, 2013, с. 390).

*Автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі* є видом автономної навчальної діяльності, у процесі якої у студента розвивається готовність брати на себе відповідальність за ефективність виконання завдань, формується здатність самостійно застосовувати знання, навички й уміння не тільки для написання конкретного тексту, але і для накопичення мовного/мовленнєвого досвіду, необхідного для здійснення мовної самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.

До компонентів професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі зараховуємо:

1) *Знання. Декларативні та процедурні знання.* Прикладами декларативних знань слугують *мовні знання* (графіки, лексичні одиниці, граматичні структури тощо) та *країнознавчі знання* (культури тієї країни, мова якої вивчається, зокрема фонові знання). До процедурних знань можна зарахувати соціокультурні знання, зокрема приклади мовленнєвої й немовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, у написанні текстів; знання стандартів написання різних текстів, знання того, як планувати, здійснювати й коригувати писемне висловлювання; знання про ефективні прямі і непрямі стратегії письма тощо;

2) *Уміння і навички.* До мовленнєвих умінь письма належать: уміння будувати речення й тексти відповідно до того, як саме вони мають бути написані, а не усно сказані; уміння забезпечувати цілісність, зв'язність,

завершеність і адресованість написаних текстів; стилістичні вміння, що забезпечують відповідність стилю і жанру, у якому здійснюється написання тексту; уміння композиційно правильно будувати текст певного жанру й типу (наприклад, наявність вступної, основної й завершальної частини); уміння оформлювати писемні тексти/документи згідно з правилами, ustalеними в певній іншомовній соціально-культурній спільноті; уміння стисло передавати зміст і смисл тексту-оригіналу тощо (Ніколаєва, 2013, с. 390; Склярєнко & Устименко, 2013, с. 4). На формування компетентності в письмі також впливає ступінь розвитку в учнів *інтелектуальних* умінь (прогнозування реакції читача; планування і програмування мовленнєвих висловлювань; логічної побудови висловлювання; аргументування; узагальнення тощо).

3) *Комунікація. Комунікативні здібності* письма, до яких зараховуємо: внутрішню мотиваційну готовність стати учасником писемного спілкування, створювати тексти різної жанрової приналежності; здібність орієнтуватися на сприйняття написаного майбутнім читачем, виходячи з власних цілей та намірів; здібність передбачати реакцію читача тощо (Склярєнко & Устименко, 2013, с. 5); *мовну усвідомленість* до феноменів мови і мовлення, а також до власних процесів учіння, переваг і недоліків власного індивідуального навчального стилю тощо. Щодо мовленнєвих навичок, то в компетентності в письмі розрізняють технічні навички письма – графічні й орфографічні, мовленнєві навички письма – лексичні, граматичні, а також навички розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку (Ніколаєва, 2013, с. 391).

4) *Автономність і відповідальність*. Важливого значення набуває наявність *навчальних* умінь (використання електронних засобів навчання, самостійного учіння) та *стратегічних* умінь (здатність перефразувати повідомлення, висловити складну думку за допомогою простіших мовних засобів, опиратися на текст із метою пошуку необхідної інформації тощо) (Ніколаєва, 2013, с. 391).

Основними аспектами змісту навчання письма є предметний і процесуальний. *Предметний* аспект змісту навчання письму забезпечує можливість користуватися ним як засобом навчання й вивчення іноземної мови і охоплює мотиви, цілі, знання, умови, засоби і прогнозований результат мовленнєвої діяльності, здійснюваної під час письма. *Процесуальний аспект* змісту передбачає формування навичок, умінь, стратегій і раціональних прийомів виконання письмових завдань.

У процесі формування вмінь писемного мовлення необхідно звертати увагу студентів на характерні риси, стиль написання, розташування

структурних частин; заголовок листа, правила написання адреси, оформлення конверта; дату, адресата, заголовок до тексту; вступне звертання, заключну формулу ввічливості, вступний і заключний абзаци; текст листа, підпис, додатки, копії (Smirnova & Sharova, 2019, с. 279).

В основі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі під час автономного навчання майбутніх учителів математики лежать вихідні взаємопов'язані положення, серед яких:

1) *навчання письму як виду професійно орієнтованого англомовного спілкування на основі моделювання автентичних ситуацій письма*, урахування реальних потреб, інтересів і мотивів письма, створення в навчальній діяльності ситуацій письма близьких до автентичних матеріалів і інформаційних задач із урахуванням вікових та індивідуальних потреб студентів, а також їхніх мотиваційних очікувань, опора на автентичність і ціннісну значимість професійно орієнтованих матеріалів;

2) *використання досвіду студентів у комунікативній діяльності рідною мовою*, що передбачає моделювання автентичного контексту письма й формування у студентів ставлення до професійно орієнтованого англомовного письма як інформаційно-пізнавального, аналогічного письму рідною мовою;

3) *управління процесом письма через змістову сторону діяльності* можливе завдяки використанню стратегій і вмінь за допомогою смислового завдання, яке відображає ціль і прогнозований результат, сприяє створенню необхідної установки на характер письма й перевірку отриманого результату. Поряд із цим, ще одним засобом управління процесом письма слугує характер написаного тексту, а саме його логіко-смілова структура, ступінь інформаційної насиченості, мовна складність. Відповідно, під час навчання різним видам (стратегіям) письма, потрібно цілеспрямовано добирати тексти з урахуванням визначених параметрів;

4) *системний підхід до навчання письма, включно з оволодінням засобами, способами, стратегіями*, що реалізується в побудові загальної системи вправ, спрямованих на розвиток писемного мовлення.

Таким чином, автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі майбутніх учителів математики передбачає:

1) *цілеспрямоване й усвідомлене планування діяльності в письмі*: визначення цілі письма (орієнтація на програмні цілі, визначення пріоритетів із урахуванням власних інтересів, потреб та мотивів, знання критеріїв оцінювання успішності, усвідомлення цілі й результату письма); здійснення планування письма (зміст, обсяг, послідовність виконання мовленнєвих і

немовленневих операцій та дій); орієнтування в умовах реалізації програмових дій (прийняття рішень щодо характеру дій); прогнозування результатів передбачуваної діяльності письма (активізація наявного життєвого й мовленнєвого досвіду, відбір змісту, допоміжних засобів, оптимальних умов);

2) здатність самостійно встановлювати взаємозв'язок між попередньо вивченим і новим навчальним матеріалом: зіставлення інформації з власними знаннями студента; прогнозування теми письмового тексту; виділення, узагальнення, а також оцінювання новизни й оригінальності інформації;

3) здатність здійснювати «моніторинг» власного письма й контроль відповідності завдання письма отриманому результату: використання рефлексії для створення, перетворення й оцінювання результату і способів письма; зіставлення завдання письма з отриманим результатом; варіювання (поєднання оптимальних видів письма) залежно від отриманих результатів письма; звернення по допомогу (викладач, однокласник, словник, довідник) у випадку труднощів, які важко подолати власними силами;

4) здатність структурувувати й переструктурувувати накопичені знання: визначати тему, підтему й головну думку, узагальнювати та групувати факти, думки у зв'язку з їх необхідністю, цінністю тощо;

5) гнучкість і варіативність у застосуванні накопиченого життєвого досвіду, досвіду вивчення іноземних мов, а також досвіду англомовного письма (різноманітних способів і прийомів): вияв креативності і творчої самореалізації в мовному, інформаційному й навчальному середовищі письма; оволодіння й послуговування різноманітними способами і прийомами навчання мови та проникнення у зміст і смисл написаного; усвідомлене перенесення знань, умінь і навичок письма на інші ситуації письма в автономному режимі, а також на здійснення англомовного спілкування в інших видах мовленнєвої діяльності; використання знань, навичок і вмінь у письмі як способів накопичення мовного/мовленнєвого досвіду; здійснення відбору мовних засобів у процесі роботи над англомовним писемним текстом для подальшого використання.

Відповідно до розробленої загальної системи вправ для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, виділяємо систему вправ і завдань для автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі, яка складається з трьох підсистем:

1) підсистема вправ для розвитку вмінь оволодіння стратегіями професійно орієнтованого письма;

2) підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок письма;

3) підсистема вправ для розвитку вмінь письма майбутніх учителів математики.

До підсистеми вправ для розвитку вмінь оволодіння стратегіями професійно орієнтованого письма входять група вправ для розвитку вмінь користування непрямыми (автономного навчання) стратегіями професійно орієнтованого письма і група вправ для розвитку вмінь користування прямими (комунікативними) стратегіями професійно орієнтованого письма.

Особливу увагу у процесі автономного формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в письмі варто приділяти застосуванню прямих і непрямих *стратегій*, які відображають послідовність і специфіку дій студента, наприклад: як правильно поставити ціль і визначити способи її досягнення, визначити найкращий спосіб розв'язання проблеми, скласти план розв'язання проблеми, обрати допоміжні засоби.

Під час виконання письмового завдання студенту варто послуговуватися такими *непрямими стратегіями навчання*:

- звернути увагу на контекст;
- реалізувати свій потенціал, застосувати найбільш доречні в цій ситуації способи запам'ятовування;
- виокремити основну інформацію;
- застосувати виокремлену інформацію на практиці;
- оцінити результати;
- визначити помилки;
- здійснити аналіз труднощів;
- визначити нову ціль;
- визначити способи її досягнення;
- почати виконувати завдання.

Після закінчення роботи студенту рекомендовано:

- провести рефлексію виконаної роботи й отриманого результату;
- поміркувати над найкращими прийомами роботи;
- здійснити оцінювання власної роботи;
- порівняти свою оцінку з оцінкою викладача й оцінкою інших студентів.

Під час вивчення кожного виду писемного висловлювання потрібно застосовувати *прямі стратегії* у вигляді пам'яток чи алгоритму роботи з цим видом письма. Наприклад:

1) для написання реферату тексту зі спеціальності: уважно прочитати весь текст і визначити його основну думку; з'ясувати мету тексту; виписати опорні речення з кожного абзацу; виписати з тексту його основні положення; узагальнити думку автора тексту; прочитати текст ще раз, з'ясувати, які з думок автора потребують додаткової аргументації; дописати потрібні речення;

2) для написання анотації до статті: зазначити прізвище й ініціали автора (авторів); написати назву статті; указати місце видання, назву видавництва, рік видання, номер журналу чи газети, сторінки; визначити й написати галузь знань, до якої належить стаття, з'ясувати її тему; визначити головну думку кожного абзацу; згрупувати абзаци відповідно до основної думки тексту; сформулювати основну думку (ідею) тексту.

У навчально-методичному посібнику представлено зразки пам'яток, планів і списків слів та словосполучень для написання писемних висловлювань (Дмітренко, 2020).

Підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок письма складається з *груп вправ для формування лексичних, граматичних навичок письма і групи вправ для формування навичок розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку*. Виконання вправ цієї підсистеми не передбачає мовленнєвої творчості студентів і характеризується відсутністю самостійності як у виборі мовного матеріалу, так і у визначенні змісту, який зазвичай зумовлюється змістом прочитаного, почутого, побаченого. Вправи цієї підсистеми спрямовані на оволодіння висловлюванням на рівні одного речення й засновані на виконанні навчальних дій, які формують матеріально-операційну основу мовлення. Некомунікативні й умовно-комунікативні вправи спрямовані на свідоме засвоєння професійно орієнтованого мовного матеріалу: його форми, значення й коректного застосування (вивчення різних видів письма, їхніх характеристик, структурних компонентів, граматичного та лексичного матеріалу, який використовується в конкретному виді письма тощо). *Типи текстів*: офіційні листи (запрошення, домовленість, подяка тощо); записки, що передають потрібну поточну інформацію; інструкції; короткі твори; біографії; короткі розповіді; описи явищ. *Завдання*: дайте коротку відповідь, що Ви бачите на малюнку, схемі тощо; дайте відповіді на запитання; складіть запитання до тексту; складіть лист за зразком; назвіть фрази, які описують...; що Ви можете сказати в таких ситуаціях; напишіть розгорнутий план. *Види вправ*: мозкова атака; мапування; «clustering»; кубування; інтерв'ю; рольові ігри проблемної спрямованості; метод ситуаційного аналізу; навчання співпраці в малих групах тощо.

*Підсистема вправ для розширення знань і розвитку вмінь письма* включає дві групи вправ: *для оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності і для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту.*

*Група вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності* передбачає певні елементи творчості й самостійності висловлювання, які виявляються у варіюванні засвоєного мовного матеріалу й використанні його в нових ситуаціях мовлення, хоча більша частина висловлювань буде мати репродуктивний характер, а ступінь варіювання залежатиме від рівня оволодіння студентами операціями підстановки, розширення, трансформування та комбінування. Мета вправ – формування основ володіння письмом як видом мовленнєвої діяльності на обмеженому й ретельно дібраному мовному/мовленнєвому матеріалі і навчають елементарному писемному висловлюванню, розвивають логічне мислення й формують навички побудови писемного мовлення на рівні надфразної єдності. Умовно-комунікативні вправи спрямовані на забезпечення операційної готовності до здійснення мовленнєвої діяльності за допомогою використання мовного матеріалу в умовах навчальної комунікації, яка імітує природну; оволодіння смисловою структурою тексту, виокремлення з нього професійно значущої інформації; створення на його основі вторинного тексту (використання моделей і зразків різних видів письма для створення писемних висловлювань у штучно створених ситуаціях мовлення). *Типи текстів:* офіційні листи (оголошення, листи до організацій, листи-заяви, резюме, автобіографії, анотації тощо); записки, що передають потрібну поточну інформацію; інструкції; короткі твори; біографії; короткі розповіді; описи явищ. *Види вправ:* опишіть малюнок, схему тощо; опишіть ситуацію, використовуючи подані слова і словосполучення; напишіть невелике висловлювання, опираючись на план у вигляді тез, мозкова атака; рольові ігри проблемної спрямованості; метод калажирування; навчання у співпраці, дебати, груповий твір тощо.

*Група вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту* характеризується тим, що студент на основі власного мовного й мовленнєвого досвіду може висловити своє ставлення до фактів і подій, оцінити, побудувати писемне висловлювання згідно з задумом і передбаченою формою. Метою є забезпечення володіння письмом без помітних обмежень у мовному/мовленнєвому матеріалі відповідно до тематики, визначеної програмою. Вправи сприяють оволодінню продуктивним мовленням, формують у студентів уміння логічно й



послідовно комбінувати речення, об'єднуючи їх у єдине письмове висловлювання про предмет, ситуацію, подію чи на задану тему. Комунікативні вправи й особистісно орієнтовані завдання спрямовані на використання студентами професійно орієнтованого лексико-граматичного матеріалу для висловлення власних думок. *Типи текстів*: короткі доповіді на професійну тематику; академічні есе; реферати текстів зі спеціальності; короткі плани-конспекти зі спеціальності. *Види вправ*: метод проєктів; інформаційні технології; навчання у співпраці тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, письмо є продуктивним видом мовленнєвої комунікації, що пов'язаний із передаванням інформації у графічному літерному кодї й породжує зв'язне висловлювання, текст. Автономне формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі майбутніх учителів математики пов'язане з їхньою готовністю послуговуватися англомовним письмом як видом мовленнєвої діяльності для передавання різних видів письмових повідомлень, широко застосовуючи мовні/мовленнєві навички. Навчання письма тісно пов'язане з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності й дає змогу зберігати мовні та фактичні знання, слугує надійним інструментом мислення, стимулюючи розвиток навичок говоріння, аудіювання й читання іноземною мовою.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Дмітренко, Н. Є. (2020). Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69 (2), 107-112 (Dmitrenko, N. Ye. (2020). The use of authentic texts in the autonomous learning of professionally oriented English communication. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 69 (2), 107-112).
- Дмітренко, Н. Є., Петрова, А. І., & Подзигун, О. А. (2019). *Застосування проблемних завдань на заняттях з дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)»*. Вінниця (Dmitrenko, N. Ye., Petrova, A. I., & Podzygun, O. A. (2019). *Application of problem tasks in classes of the discipline "Foreign language for professional communication (English)"*. Vinnytsia).
- Дмітренко, Н. Є. (2020). *English Texts for Students of Mathematics: навчально-методичний посібник з англійської мови для студентів другого курсу спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика)*, 111 *Математика*. Вінниця: Твори (Dmitrenko, N. Ye. (2020). *English Texts for Students of Mathematics: textbook on English for second-year students majoring in 014.04 Secondary education (Mathematics)*, 111 *Mathematics*. Vinnytsia).
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit).

- Палецька-Юкало, А. (2019). Особливості формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (85), 39-51 (Paletska-Yukalo, A. (2019). Peculiarities of formation of foreign language lexical competence in writing of future IT-specialists. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (85), 39-51).
- Скляренко, Н. К., & Устименко, О. М. (2013). Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іншомовного письма в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 3, 3-18 (Skliarenko, N. K. & Ustimenko, O. M. (2013). Teaching students of secondary schools foreign language writing in the aspect of the competence approach. *Foreign Languages*, 3, 3-18).
- Dmitrenko, N., Nikolaieva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 86-104.
- Smirnova, N. B. & Sharova, S. N. (2019). Teaching business correspondence to non-linguistic students. *Pedagogical Journal*, 9, 276-283.

### РЕЗЮМЕ

**Дмитренко Наталья.** Автономное формирование профессионально ориентированной англоязычной компетентности в письме у будущих учителей математики.

*Целью статьи является определение особенностей обучения письму в условиях автономного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения и создания системы упражнений для автономного формирования профессионально ориентированной англоязычной компетентности в письме у будущих учителей математики. В результате проведенного исследования установлено, что автономное формирование профессионально ориентированной англоязычной компетентности в письме является видом автономной учебной деятельности, в процессе которой у будущего учителя математики развивается готовность брать на себя ответственность за эффективность выполнения задач и формируется способность самостоятельно применять знания, навыки и умения.*

**Ключевые слова:** автономное обучение, профессионально ориентированное англоязычное общение, будущие учителя математики, профессионально ориентированная англоязычная компетентность, письмо, знания, умения, навыки.

### SUMMARY

**Dmitrenko Natalia.** Autonomous formation of professionally oriented English competence in writing of future Mathematics teachers.

*The aim of the article is to determine the features of learning to write in the conditions of autonomous learning of professionally oriented English communication and to create a system of exercises and tasks for autonomous formation of professionally oriented English competence in writing for future teachers of Mathematics. The study results showed that autonomous formation of professionally oriented English competence in writing is a type of autonomous learning activity, in the process of which future teachers of Mathematics develop a willingness to take responsibility for effective tasks and form the ability to apply knowledge, skills and abilities. The components of professionally oriented English competence are knowledge; skills and abilities; communication; autonomy and responsibility. The main aspects of the content of learning to write are substantive and procedural aspects. The formation of professionally oriented English competence in writing in the process of autonomous learning of future teachers*

*of Mathematics is organized on the interrelated fundamentals: learning to write as a type of professionally oriented English communication based on modelling authentic writing situations; use of students' experience in communicative activities in their native language; managing the writing process through the content of the activity; a systematic approach of learning to write, including mastering the means, methods, and strategies. Autonomous formation of professionally oriented English competence in writing of future teachers of Mathematics provides: purposeful and conscious planning of activity in writing; ability to establish independently the relationship between previously studied and new educational material; ability to monitor students' writing and control the correspondence of the writing task to the obtained result; ability to structure and restructure the accumulated knowledge; flexibility and variability in the application of accumulated life experience, experience in learning foreign languages, as well as experience in English writing. The author of the article developed a system of exercises and tasks for autonomous formation of professionally oriented English competence in writing, which consists of three subsystems: a subsystem of exercises for the development of skills of mastering the strategies of professionally oriented writing; a subsystem of exercises for the formation of communicative writing skills; a subsystem of exercises for the development of writing abilities of future teachers of Mathematics.*

**Key words:** *autonomous learning, professionally oriented English communication, future teachers of Mathematics, professionally oriented English competence, writing, knowledge, skills, abilities.*

**УДК 37:811.11**

**Марія Дука**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-8611-0355

**Юлія Серпенінова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-4448-3484

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/059-071

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СУЧАСНОГО ЗАСОБУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті досліджується низка теоретичних положень щодо особливостей упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій під час навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Узагальнено переваги та проблемні аспекти використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов. Методичний потенціал упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій розглядається у двох напрямках: розширення дидактичних можливостей з пошуку, обробки, аналізу, використання та представлення навчальної інформації й активізації навчального процесу шляхом посилення мотивації студентів. Систематизовано основні проблеми використання інформаційно-комп'ютерних*

*технологій під час вивчення іноземних мов, зокрема: технічні, юридичні, методичні, психолого-педагогічні, кваліфікація викладача та недостатність фінансування. Здійснено критичний аналіз існуючих видів інформаційно-комп'ютерних технологій під час навчання іноземних мов. На основі проведеного дослідження існуючих підходів формалізовано типологізацію інформаційно-комп'ютерних технологій за такими критеріями: доступність, спосіб комунікації, наявність порталу для вчителя, наявність інформаційно-комунікаційної складової, засоби та ступінь використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальній діяльності.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ), навчання іноземних мов, заклад вищої освіти, типологізація ІКТ.*

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших чинників реформування освіти на сучасному етапі її розвитку є інформатизація та дигіталізація за допомогою сучасних комп'ютерних засобів. Розбудова ефективних систем інформатизації в освіті з урахуванням реалій вітчизняного та світового досвіду є важливим науковим і практичним завданням. Сфера вивчення іноземних мов не є виключенням. Пов'язано це, передусім, із суттєвим розширенням можливостей вивчення іноземних мов із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у навчальному процесі та для активізації самостійного навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичним, методичним і практичним аспектам використання ІКТ у процесі навчання іноземних мов присвячено багато публікацій вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, методичний потенціал використання ІКТ розглядали у своїх працях І. Удовенко, М. Арделян, І. Дишлева та інші. Ґрунтовний аналіз проблемних аспектів, пов'язаних із використанням ІКТ під час вивчення іноземних мов у навчальному процесі досліджено такими лінгвістами, як Г. Вороніна, Е. Коваль, П. Асоянц та ін.

Питанням класифікації ІКТ та їх практичного впровадження в навчальний процес присвячено праці таких науковців, як: П. Асоянц, О. Іванова, Т. Коваль, Г. Швачич, І. Удовенко, М. Арделян, О. Осова та інші. Науковці Н. Щерба та Л. Горбатюк досліджують питання віртуальних навчальних середовищ та використання мобільних додатків у мовній освіті.

Утім, попри наявність великої кількості публікацій, потребують подальшого дослідження питання, пов'язані з аналізом перешкод та складнощів упровадження ІКТ під час навчання іноземних мов, а також узагальнення типологізації таких ІКТ.

**Мета статті** – дослідити методичний потенціал та проблемні аспекти впровадження ІКТ під час навчання іноземних мов; проаналізувати існуючі види ІКТ та формалізувати типологізацію ІКТ під час навчання іноземних мов.

Досягнення поставленої мети передбачало використання таких **методів дослідження**, як: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що надало можливість довести передумови ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Використання сучасних ІКТ у навчанні іноземних мов має низку переваг і можливостей порівняно з традиційними засобами навчання. Проаналізувавши праці О. Іванової (Іванова, 2014) І. Удовенко, М. Арделян (*Методологічні аспекти формування професійних якостей фахівців торговельно-економічної сфери в процесі вивчення іноземних мов в умовах інформатизації суспільства*, 2016), І. Дишлевої (Дишлева, 2010), можна узагальнити переваги використання ІКТ під час вивчення іноземних мов, об'єднавши їх у дві групи.

По-перше, ІКТ розширюють дидактичні можливості для формування вмінь та стратегій пошуку, обробки, аналізу, використання та представлення навчальної інформації: оперативний пошук, підготовка та редагування навчальної інформації; зберігання, систематизація та резервування інформації; різноформатність інформації (текстовий, графічний, звуковий, анімаційний та відеоформати); доступ до віддалених баз даних; використання різних носіїв інформації; передача інформації одночасно великій кількості користувачів; передача інформації за допомогою мережевих сервісів та ін.

По-друге, ІКТ сприяють активізації навчального процесу шляхом посилення мотивації студентів через: активне включення в навчальний процес усіх студентів; підвищення інтересу до навчання шляхом використання сучасних засобів та форм подання інформації; індивідуалізацію та диференціацію навчання; безмежні можливості для активізації самостійної роботи студентів; гнучкість видів контролю тощо.

Зазначені переваги свідчать про широкі можливості сучасних ІКТ, які можуть бути впровадженні для створення інформаційно-освітнього середовища. Втім, зауважимо, що також існує низка перешкод, пов'язаних із використанням ІКТ під час вивчення іноземних мов у навчальному процесі.

Так, Г. Вороніна (Вороніна, 2013, с. 254) виділяє чотири групи основних проблем використання ІКТ під час вивчення іноземних мов: технічні, юридичні, методичні та психолого-педагогічні. Наведений список пропонуємо доповнити ще двома групами проблем: кваліфікація викладача та недостатність фінансування. Розглянемо окреслені групи проблем детальніше (табл. 1).

**Проблеми використання ІКТ під час вивчення іноземних мов**

Проблеми	Характеристика проблем
Технічні проблеми	ІКТ не можуть бути використані в навчальному процесі як мінімум без наявності необхідних технічних засобів: комп'ютера та підключення до мережі Інтернет. Тому відсутність технічного забезпечення обмежує використання ІКТ у навчальних аудиторіях, адже Інтернет-зв'язок є основним засобом комунікації між викладачем та аудиторією
Юридичні проблеми	На сьогодні актуальною є проблема незахищеності інтелектуальної власності автора. Зокрема, відкритими залишаються питання захисту авторських прав на електронні видання, розробки дистанційних курсів тощо
Методичні проблеми	Поряд із безмежною кількістю доступних джерел інформації в мережі Інтернет є проблема потреби якісного методичного забезпечення, вибору оптимальних методів контролю набутих студентом знань, розробки рекомендацій із використання різних джерел у навчальному процесі під час вивчення іноземних мов
Психологічні та педагогічні проблеми	Використання ІКТ у навчальному процесі характеризується повним або частковим обмеженням безпосереднього контакту студентів із викладачем. За таких умов є ризик виникнення соціального відчуження, втрати потреби в живому спілкуванні. Тому під час використання ІКТ для вивчення іноземних мов варто враховувати психологію спілкування у віртуальному середовищі та педагогічні особливості даного процесу
Недостатня кваліфікація викладача	Швидкі темпи розвитку сучасних технічних та комп'ютерних засобів обумовлюють потребу трудомісткої роботи викладача з підготовки методичного забезпечення та лексичного наповнення комп'ютерних програм, постійного їх оновлення та розвитку. Утім, відсутність у значної частини викладачів необхідних навичок, знань, умінь, інформації щодо використання ІКТ призводять до обмеженості використання даного сучасного засобу навчання в навчальний процес
Фінансові проблеми	Використання ІКТ у навчальному процесі для вивчення іноземних мов передбачає додаткове фінансування для придбання необхідних технічних засобів, оплати ліцензійних продуктів, забезпечення доступу до мережі Інтернет. Досить часто фінансові труднощі значно уповільнюють темпи впровадження та використання ІКТ у навчальному процесі

Специфіка роботи з ІКТ під час викладання іноземних мов полягає в тому, що, крім професійних знань, викладач повинен мати достатній рівень знань у сфері комп'ютерних та інтернет-технологій. Систематизація та дослідження основних проблем використання ІКТ під час вивчення іноземних мов дозволяє сформулювати можливі напрямки їх подолання для успішного впровадження ІКТ у закладах вищої освіти України.

Крім того, окремої уваги потребує всебічний аналіз існуючих видів ІКТ, що дозволить сформуванню найбільш ефективної їх комбінації для дієвого подолання існуючих перешкод та складнощів упровадження ІКТ у процес навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Динамічний розвиток ІКТ та наявність великої кількості різних комп'ютерних засобів і технологій зумовлює необхідність постійного їх оновлення, розширення можливості застосування тощо. Втім, не дивлячись на їх розмаїття, можна здійснити типологізацію ІКТ, що дозволить усвідомити їх сутність, узагальнити специфіку в межах окремих класифікаційних груп, визначити й забезпечити логічну послідовність під час їх використання.

Типологізація ІКТ є важливим інструментом для ефективного формування іншомовної компетентності, про що свідчить велика кількість досліджень і публікацій у даному напрямку. Проте, варто відзначити, що серед науковців не існує єдиної думки щодо виокремлення класифікаційних ознак і груп ІКТ.

Так, досліджуючи компоненти ІКТ залежно від засобів, науковці Г. Швачич та ін. (Швачич та ін., 2017, с. 11) виділяють апаратні (персональний комп'ютер і його основні складові, локальні та глобальні мережі, сучасне обладнання) та програмні (системні, прикладні, інструментальні).

Схожа класифікація ІКТ, які використовуються під час вивчення іноземних мов, надається науковцями П. Асоянц і О. Івановою (Асоянц та Іванова, 2014, с. 93), які виділяють технічні (обладнання) і програмні засоби (забезпечують роботу обладнання).

Існуючу класифікацію пропонуємо деталізувати, виділивши в межах існуючих груп певні підгрупи. Так, розглядаємо програмні засоби у складі двох видів: загальні та спеціальні. У складі апаратних засобів ІКТ виділяємо такі підгрупи, як:

- персональний комп'ютер/ноутбук;
- власні мобільні пристрої (планшет, смартфон);
- локальні та глобальні мережі;
- мультимедійне обладнання (інтерактивна дошка з електронними олівцями; мультимедійний проектор; пристрої зв'язку тощо);
- спеціалізоване обладнання.

Щодо критерію «технології навчання з використанням ІКТ», зауважимо, що підходи до типологізації у вітчизняній та міжнародній практиці дещо відрізняються.

Так, у зарубіжній практиці виділяють такі технології навчання (Асоянц, 2014, с. 93):

- комп'ютерне програмоване навчання (Computer Aided Instruction) – забезпечує реалізацію механізму програмованого навчання за допомогою комп'ютерних програм;

- навчання за допомогою комп'ютера (Computer Aided Learning) – самостійна робота студента з новим матеріалом за допомогою комп'ютерних засобів;

- вивчення на базі комп'ютера (Computer Based Learning) передбачає використання переважним чином програмних засобів, які забезпечують ефективність самостійної роботи студентів;

- навчання на базі комп'ютера (Computer Based Training) передбачає всі можливі форми передачі знань студентам (як за участі викладача, так і без нього);

- оцінювання за допомогою комп'ютера (Computer Aided Assessment) виступає у якості технології контролю.

Вітчизняні науковці П. Асоянц (Асоянц, 2014), Т. Коваль (Коваль, 2012) залежно від технології навчання з використанням ІКТ виділяють: комп'ютерно-орієнтоване навчання, змішане навчання, дистанційне навчання.

Дистанційне навчання дозволяє методично організувати керівництво навчальною діяльністю студентів із використанням широкого кола засобів ІКТ без локального прив'язування до місця навчання. Змішане навчання передбачає комбінацію аудиторної роботи і використання он-лайн вправ.

Широкого розповсюдження сьогодні набуває комп'ютерно-орієнтоване навчання, яке має високий потенціал під час формування іншомовної компетентності, адже вони стимулюють розвиток уваги, нестандартне і критичне мислення, формують навички самостійної роботи. Комп'ютерно-орієнтовані методи навчання включають (Коваль, 2012, с. 32):

- комп'ютерне навчання іноземних мов – робота з електронними підручниками, словниками, енциклопедіями, електронними кейсами та ін.;

- методи попередньої комп'ютерної діагностики студентів;

- комп'ютерно-орієнтовані методи контролю і самоконтролю (автоматизоване тестування);

- проблемно-дискусійні комп'ютерно-орієнтовані методи навчання (Інтернет-дискусії, Інтернет-конференції, ТВ-семінари тощо);

- комп'ютерно-імітаційні методи навчання (рольові та ділові комп'ютерні мовні ігри);

- дослідницькі комп'ютерно-орієнтовані методи навчання (наприклад, телекомунікаційний проєкт).



І. Удовенко та М. Арделян наводять інший підхід до поділу комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (*Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування*, 2016, с. 74):

- довідково-інформаційні (мультимедійні лекції, електронні енциклопедії, довідники, матеріали веб-сайтів тощо);

- демонстраційно-моделювальні (імітаційні мультимедійні моделі, комп'ютерні ігри);

- комп'ютерно-орієнтовані засоби, призначені для визначення рівня навчальних досягнень (автоматизовані тести, системи комп'ютерних вправ для контролю та самоконтролю);

- комп'ютерно-орієнтовані засоби, призначені для отримання знань, умінь і навичок (електронні підручники і посібники, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні програми та тренажери);

- допоміжні комп'ютерно-орієнтовані засоби (системні програмні продукти мережного та локального призначення, автоматизовані словники, системи машинного перекладу, інструментальні засоби для авторської розробки електронних засобів навчання тощо).

О. Іванова класифікує ІКТ, які використовуються у процесі навчання іноземної мови, за двома групами (Іванова, 2014, с. 26):

- інформаційні (програмне забезпечення, прикладні програми та інструментальні засоби для розробки програмного забезпечення);

- комунікаційні (мережа Інтернет, електронна пошта, групи новин, чат, електронні та аудіо- та відеоконференції, інтернет-телефонія, автоматизовані пошукові засоби).

Г. Селевко зазначає, що ІКТ під час викладання іноземних мов може здійснюватися у трьох варіантах (Селевко, 2004):

- проникна технологія (використання ІКТ за окремими розділами, темами тощо);

- основна технологія (визначальна, найбільш значуща з тих, що використовуються);

- монотехнологія (передбачає використання ІКТ не лише в процесі навчання, але й в управлінні навчальним процесом, включаючи діагностику, моніторинг, зворотний зв'язок тощо).

Г. Вороніна в залежності від способу комунікації виділяє дві групи ІКТ, що використовуються в навчанні іноземних мов (Вороніна, 2013, с. 252):

- засоби синхронної комунікації – передбачають спілкування викладача зі студентом у режимі реального часу;

- засоби асинхронної комунікації – інтернет-технології, що передбачають обмін інформацією із затримкою в часі.

Н. Щерба (Щерба, 2017) під час дослідження віртуальних навчальних середовищ здійснює їх поділ за двома критеріями. Залежно від наявності порталу для вчителя поділяються на такі: що мають портали для вчителя (Moodle, Edmodo, Fronter, Blackboard, Ilias та ін.) та без порталів (LinguaLeo, DuoLingo, Busuu тощо). Залежно від доступності, можливий поділ на такі групи: платні (Frog, Kaleidos); із платними та безкоштовними пакетами (Easygenerator та ін.); безкоштовні (Edmodo, Sloodle).

Досліджуючи питання формування лексичної компетентності студентів із використанням мобільних додатків, Л. Горбатюк (Горбатюк, 2019) здійснює аналіз окремих можливостей, виходячи з їх поділу на такі, що мають функції додавання власного контенту з професійної лексики і такі, що обмежені платним контентом.

Залежно від змісту й функціонального призначення ІКТ під час вивчення іноземної мови О. Осова виділяє такі групи, як (Осова, 2018, с. 103-104):

- інформаційно-довідкові матеріали (словники, довідники, енциклопедії, журнали, газети тощо);
- електронні книги для читання;
- фільми;
- бібліотеки електронних посібників і бази даних;
- методичні матеріали на електронних носіях (розроблені уроки, навчально-методичні рекомендації, тести тощо);
- інтернет-ресурси;
- комбіновані електронні засоби (навчальні програми);
- програмні засоби навчально-методичного характеру для супроводу лекцій (презентації, комп'ютерні розробки уроків тощо).

Дослідивши існуючі підходи науковців до типологізації ІКТ під час викладання іноземних мов, зазначимо, що науковцями розглядається класифікація в межах окремих ознак. Наведені підходи до типологізації обумовлені, як правило, окремими науковими інтересами, а не потребою системного й комплексного аналізу типологізації ІКТ під час навчання іноземних мов. На основі узагальнення результатів проаналізованих досліджень, пропонуємо формалізувати типологізацію ІКТ під час навчання іноземних мов таким чином (табл. 2):

## Типологізація ІКТ під час навчання іноземних мов

Критерій	Види	Приклади
Залежно від доступності	Платні	- Frog - Kaleidos
	Із платними та безкоштовними пакетами	- Easygenerator - Kahoot - Wordwall
	Безкоштовні	- Edmodo - Sloodle - LearningApps - Quizlet
Залежно від способу комунікації	Засоби синхронної комунікації	- Skype - Zoom - Google meet
	Засоби асинхронної комунікації	- Moodle
Залежно від наявності порталу для вчителя	Платформи що мають портали для вчителя	- Moodle - Edmodo - Smart School
	Платформи без порталів	- LinguaLeo - DuoLingo
Залежно від інформаційно-комунікаційної складової	Інформаційні	- Спеціальне програмне забезпечення - Мережа Інтернет
	Комунікаційні	- Електронна пошта - Чат - Електронні конференції - Електронні засоби зв'язку
	Інформаційно-комунікаційні	Платформи для обміну матеріалами з можливістю додавання коментарів: - Padlet Групи в соціальних мережах: - Facebook - Instagram - Twitter
Залежно від засобів	Програмні	Універсальні програми: - MSOffice - Google docs Спеціальні програми: - LinguaLeo - DuoLingo
	Апаратні (технічні)	- Персональний комп'ютер/ноутбук - Власні мобільні пристрої - Локальні та глобальні мережі

## Продовження Таблиці 2

		- Мультимедійне обладнання - Спеціалізоване обладнання
Залежно від технології навчання з використанням ІКТ / Залежно від ступеня використання ІКТ	Змішане навчання / Часткове використання ІКТ	ІКТ використовуються під час вивчення окремих тем, розділів тощо
	Комп'ютерно-орієнтоване навчання / Пріоритетне використання ІКТ	ІКТ використовується як основна технологія для формування лексичних навичок
	Дистанційне навчання / Системне використання ІКТ	Використання ІКТ на всіх стадіях навчального процесу (навчання, зворотній зв'язок, контроль)

З науково-методичної точки зору узагальнена типологізація ІКТ під час навчання іноземних мов дозволяє усвідомити їх сутність, роль у формуванні мовних та мовленнєвих компетентностей, виявити ті окремі сегменти, що потребують удосконалення й подальшого розвитку. У практичній площині типологізація ІКТ забезпечує обґрунтований підхід до вибору форм і засобів ІКТ, що сприяє модернізації системи мовної освіти в Україні й підвищенню ефективності освітнього процесу.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Динамічний розвиток ІКТ та дигіталізація суспільства обумовлюють зростаючий інтерес науковців до різних аспектів інформатизації навчального процесу.

Зокрема, перспективними напрямками подальших досліджень є організація дистанційного навчання з використанням ІКТ; напрацювання науково обґрунтованого методичного забезпечення впровадження ІКТ під час навчання іноземних мов; розробка систем вправ для різних вікових груп, рівнів складності та ін.; дослідження специфіки впровадження ІКТ у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов тощо.

Адекватний відбір ІКТ відповідно до виділених критеріїв типологізації сприяє активізації й диференціації процесу навчання, дає додаткові можливості для забезпечення зворотного зв'язку та контролю. Беручи до уваги вищезазначені переваги використання ІКТ, можемо зазначити, що їхнє впровадження в навчальний процес виступає додатковим мотивуючим чинником, дозволяє урізноманітнити види навчальної діяльності, сприяє формуванню творчого потенціалу студента.

**ЛІТЕРАТУРА**

Асоянц, П. Г., Іванова, О. О. (2014). Методичні переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Теоретичні питання культури, освіти*

- та виховання, 49, 90-97 (Asoiants, P. G., Ivanova, O. O. (2014). Methodological advantages of using information and communication technologies in the process of forming English-speaking professionally oriented lexical competence. Theoretical Issues of Culture, Education and Upbringing, 49, 90-97).*
- Вороніна, Г. Р. (2013). Комп'ютерно орієнтовані технології у процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ Серія Філологія. Педагогіка. Психологія, 27, 250-255 (Voronina, G. R. (2013). Computer-oriented technologies in the process of learning foreign languages. Scientific Bulletin of the UNESCO Department of KNLU Series Philology. Pedagogy. Psychology, 27, 250-255).*
- Горбатюк, Л. В., Кравченко, Н. В., Алексеева, Г. М., Розумна, Т. С. Горбатюк, Л. В. (2019). Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання, 6, 150-164 (Gorbatyuk, L. V., Kravchenko, N. V., Alekseeva, G. M., Rozumna, T. S. Gorbatyuk, L. V. (2019). Mobile applications as a means of forming foreign lexical competence of students of non-philological specialties. Information technologies and teaching aids, 6, 150-164).*
- Дишлева, І. С. (2010). *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі.* Київ: Освіта (Dyshlieva, I. S. (2010). *Information and communication technologies and their role in the educational process.* Kyiv: "Education").
- Іванова, О. О. (2014). Інформаційно-комунікаційні технології у процесі формування професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Advanced Education, 1, 21-29 (Ivanova, O. O. (2014). Information and communication technologies in the process of forming professionally oriented lexical competence. Advanced Education, 1, 21-29).*
- Коваль, Т. І. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування.* Київ: Видавничий центр КНЛУ (Koval, T. I. (2012). *Information and communication technologies in foreign language teaching for professional communication.* Kyiv: KNLU Publishing Center).
- Осова, О. О. (2018). *Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09). Харків (Osova, O. O. (2018). *Theoretical and methodological bases of realization of innovative technologies of teaching foreign languages in higher pedagogical education institutions* (DSc thesis). Kharkiv).
- Селевко, Г. К. (2004). Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса. *Компьютерные (новые информационные) технологии обучения.* Режим доступа: <http://www.rusedu.info/Article114.html> (Selevko, G. K. (2004). Pedagogical technologies based on the effectiveness of management and organization of the educational process. *Computer (new information) learning technologies.* Retrieved from: <http://www.rusedu.info/Article114.html>).
- Удовенко, І. В., Арделян, М. В. (2016). *Методологічні аспекти формування професійних якостей фахівців торговельно-економічної сфери в процесі вивчення іноземних мов в умовах інформатизації суспільства.* Харків: ХДУХТ (Udoenko, I. V., Ardelyan, M. V. (2016). *Methodological aspects of formation of professional qualities of specialists of trade and economic sphere in the process of studying foreign languages in the conditions of informatization of society.* Kharkiv).

Швачич, Г. Г. (2017). *Сучасні інформаційно-комунікаційні технології*. Дніпро: НМетАУ (Shvachych, G. G. (2017). *Modern information and communication technologies*. Dnipro: NMetAU).

Щерба, Н. С. (2017). Використання віртуальних навчальних середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мов. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/24406/1/%D0%A9%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0.pdf> (Shcherba, N. S. (2017). The use of virtual learning environments Edmodo and Easygenerator in the training of future foreign language teachers. *Actual problems of modern linguistics and methods of teaching language and literature*. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/24406/1/%D0%A9%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0.pdf>).

### РЕЗЮМЕ

**Дука Мария, Серпенинова Юлия.** Использование компьютерных технологий как современного способа преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях.

*В статье исследуется ряд теоретических положений об особенностях внедрения информационно-компьютерных технологий при обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях. Рассмотрены преимущества и проблемные аспекты использования информационно-компьютерных технологий в языковом образовании. Методический потенциал внедрения информационно-компьютерных технологий рассматривается в двух направлениях: расширение дидактических возможностей по поиску, обработке, анализу, использованию и представлению учебной информации и активизации учебного процесса путем усиления мотивации студентов. Систематизированы основные проблемы использования информационно-компьютерных технологий при изучении иностранных языков, в частности: технические, юридические, методические, психолого-педагогические, квалификация преподавателя и недостаточность финансирования. Осуществлен критический анализ существующих видов информационно-компьютерных технологий при обучении иностранным языкам. На основе проведенного исследования существующих подходов формализована типологизация информационно-компьютерных технологий по следующим критериям: доступность, способ коммуникации, наличие портала для учителя, наличие информационно-коммуникационной составляющей, средства и степень использования информационно-компьютерных технологий в учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обучение иностранным языкам, высшее учебное заведение, типологизация ИКТ.*

### SUMMARY

**Duka Mariia, Serpeninova Yuliia.** The using of computer technology as a modern tool of teaching foreign languages in higher education institutions.

*The article investigates a number of theoretical aspects on the particularities of the information and computer technologies usage in teaching foreign languages in higher education institutions. The advantages and challenging aspects of the use of information and computer technologies in language education are overviewed.*

*The methodological potential of the implementation of information and computer technologies is considered in two directions: the expansion of didactic opportunities for searching, processing, analyzing, using and making presentations of educational information and activation of the educational process by enhancing students' motivation.*

*The main problems of information and computer technologies usage in the process of teaching and learning foreign languages are systematized, among which, in particular: technical, legal, methodological, psychological, pedagogical, teachers' qualification and lack of funding.*

*A critical analysis of existing types of information and computer technologies in foreign language teaching was introduced. Given the existing approaches, the typology of information and computer technologies is represented, where the groups are singled out according to the following criteria: accessibility, method of communication, availability of a portal for teachers, availability of information and communication component, means and degree of use of information and computer technologies in educational activities. Adequate selection of computer technologies in accordance with these criteria contributes to the efficiency of the learning process, provides additional tools for feedback and control.*

*Perspective directions of further researches are seen as: organization of distance learning with the use of computer technologies; development of scientific and methodological support for the introduction of computer technology in foreign language teaching; development of exercise systems for different age groups, proficiency levels, etc.; particularities of introduction of computer technologies in professionally oriented teaching of foreign languages, etc.*

*Taking into account the above advantages of using computer technology, we are positive that their implementation into the educational process is an additional motivating factor that allows to verify the types of educational activities, promotes the formation of creative potential of the students.*

**Key words:** *information and computer technologies, foreign language teaching, higher education institution, information and computer technologies classification.*

**УДК 378.14:316.47**

**Юлія Лущик**

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0003-4306-1949

**Людмила Пікулицька**

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-5780-4454

**Ганна Циганок**

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-6303-6831

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/071-085

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Мета роботи – висвітлити теоретичні положення комунікативної компетентності в контексті професійної компетентності викладача ЗВО. У*

*дослідженні використано загальнонаукові й конкретно-наукові методи. Установлено, що комунікативна компетентність визначається як інтегральна характеристика, важливими елементами якої є мотиваційно-ціннісні, когнітивні, операційні, позиційно-ціннісні. Доведено, що вона є необхідним компонентом професійної компетентності, забезпечуючи досягнення позитивного соціального ефекту вищої освіти. Практичне значення дослідження полягає в тому, що врахування представлених теоретичних положень під час укладання навчально-методичних засобів сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців у ЗВО. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделі розвитку комунікативної компетентності викладача ЗВО.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, заклад вищої освіти, викладач, студент, навчально-виховний процес, компонент.

**Постановка проблеми.** Інноваційні зміни в освітній галузі України, розвиток психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новітніх ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти (ЗВО) полягає в реалізації функцій, що потребують різноманітних теоретичних знань, практичних умінь і навичок. В умовах оновлення системи вищої освіти, стрімких соціальних змін на ринку праці, підвищення суспільних вимог до рівня конкурентоспроможності фахівців посилюються вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. Таким чином, чітке окреслення професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО, структурних компонентів, із яких вона складається, та умов її розвитку є важливим питанням сьогодення. Разом із тим, очевидно, що освітній процес відбувається в системі «людина – людина», через взаємодію його учасників (прямо чи опосередковано), і наразі не тільки спостерігається інтенсивне збільшення обсягу та значення комунікації, але й розгалуження її видів у всіх сферах життя. Отже, визнання важливості ролі комунікації і відповідно комунікативної компетентності викладача в сучасній вищій освіті, безперечно, є надзвичайно актуальним. Вважаємо, що з'ясування теоретико-педагогічних засад комунікативної компетентності як вагомого складника професійно-педагогічної компетентності викладача сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу у ЗВО під час підготовки фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчення наукової літератури засвідчує широку зацікавленість науково-педагогічної спільноти даною проблемою. Так, питаннями компетентнісного підходу в навчанні займаються вітчизняні дослідники (Зимняя, 2017; Зязюн, 2000; Кузьміна, 1990; Маркова, 1993 та ін.) і закордонні вчені (Дж. Равен, 2002; Д. Хаймс, 1979 та ін.).



Разом із тим В. Стрельников (2013), А. Хуторський (2003), Ф. Шаріпов (2010), С. Шишов, В. Кальней (2000) та багато інших досліджують сутність поняття «професійної компетентності» у галузі вищої освіти.

Розуміння комунікативної компетентності студіюється й розвивається, зокрема, М. Васильєвим (2005), С. Галецьким (2019), Л. Гончаренко, В. Кузьменко (2006), Л. Петровською (2007) та ін.

Незважаючи на наявний науково-педагогічний доробок щодо зазначеної проблеми, значення комунікативної компетентності викладача ЗВО як важливого складника професійної компетентності висвітлено недостатньо.

**Мета статті** – висвітлити поняття «комунікативна компетентність» як обов'язкову складову професійної компетентності викладача ЗВО. Завдання: 1) розглянути підходи зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення поняття «компетентність» і узагальнити сутність професійної компетентності викладача ЗВО; 2) проаналізувати зміст і роль комунікативної компетентності в контексті професійної компетентності викладача ЗВО; 3) виокремити й схарактеризувати структурні елементи комунікативної компетентності викладача ЗВО.

**Методи дослідження.** Досягнення мети й розв'язання завдань стало можливим завдяки використанню загальнонаукових методів дослідження (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення) для вивчення педагогічної та методичної літератури, яка стосується означеної проблеми; конкретно-наукових методів (системно-структурного) для систематизації та узагальнення теоретичних положень, розкритих у науковій та навчально-методичній літературі щодо важливих елементів професійної компетентності викладача в цілому й ролі комунікативної компетентності як її компоненту зокрема, а також узагальненню власного педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення науково-педагогічної проблеми сутності комунікативної компетентності як обов'язкового компонента професійної компетентності викладача ЗВО вимагає, у першу чергу, розгляду понять «компетентність», «професійна компетентність», а також висвітлення її компонентів.

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці існують різні підходи зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення поняття «компетентність».

Зокрема, І. Зимня розглядає компетентність як успішну дію в конкретній ситуації (Зимня, 2003). І. Зязюн визначає компетентність як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах (Зязюн, 2000).

С. Шишов та В. Кальней стверджують, що компетентність – це сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, спрямовану на розв'язання проблем (завдань) у певній галузі (Шишов та Кальней, 2000).

Національний освітній глосарій визначає компетентність не тільки як динамічну комбінацію знань, розуміння, уміння, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою (навчальною) програмою, але і як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності (Національний освітній глосарій: вища освіта, 2011).

У зарубіжній педагогічній літературі «компетентність» пов'язують із результативною дією в нестандартних ситуаціях (Competency assessment, research and evaluation, 1974).

Дж. Равен, досліджуючи проблему формування компетентного фахівця й професійної компетенції, визначає компетентність як спеціальну здатність людини, що охоплює вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення, готовність нести відповідальність за власні дії, і є необхідною для виконання конкретної дії в конкретній галузі. Крім того, на думку дослідника, компетентність складається з 39 мотивованих цінностей, переважно особистісних, незалежних одна від одної, частина з яких відноситься до когнітивної, а частина – до емоційної сфери. Усі ці компоненти можуть взаємозамінювати один одного як складові ефективної поведінки (Равен, 2002, с. 253).

М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі та інші, виходячи з того, що компетентність – це здатність до інтеграції знань, навичок, їх використання в умовах швидко мінливих вимог зовнішнього середовища, що має рівневий характер, виділяють: концептуальну компетентність; компетентність в емоційній сфері та в сфері сприйняття; компетентність в окремих галузях діяльності (Митина, 2002, с. 106-108).

Згідно з напрацюваннями Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення й освіти компетентність розуміється як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання й роботу, складаючись з набору знань, навичок, відношень, які дозволяють особистості ефективно діяти й виконувати функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності (IBSTPI).

Як бачимо, визначення сутності професійної компетентності свідчать про широку розгалуженість цього поняття в психолого-педагогічній літературі. Таким чином, учені констатують, що компетентність охоплює як

зміст професійної підготовки (інформаційної та технологічної), так і систему професійних знань, які необхідно засвоїти кожному фахівцю. Іншими словами, компетентність – це результат професійної підготовки та готовність реалізувати його для успішної творчої діяльності.

Ураховуючи різноманіття визначень поняття «компетентність», цінними для представленого дослідження щодо висвітлення сутності професійної компетентності викладача ЗВО виявилися напрацювання Л. Большаніної (Большанина, 2016), Н. Бутенко (Бутенко, 2005), Н. Кузьміної (Кузьмина, 1990), Л. Мітіної (Митина, 2002), В. Стрельникова (Стрельников, 2013), Ф. Шаріпова (Шарипов, 2010).

Відповідно до сучасних трактувань, професійна компетентність викладача – це система знань, умінь і здібностей, які складають основу його професійної діяльності як педагога і науковця (Шарипов, 2010). Разом із тим, під професійною компетентністю викладача необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі (Стрельников, 2013). Цілком слушною, на нашу думку, є теза про те, що компетентність, по суті, потенційна, вона проявляється в діяльності й має особливість розвиватися в діяльності (Татур, 2004). Загалом професійна компетентність викладача відображає готовність і здатність особи професійно виконувати наукові та педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Зазначимо, що наразі серед дослідників не існує єдиної думки щодо структурних компонентів професійної компетентності викладача, а також змістового наповнення різних компетентностей.

Зокрема, пропонується виділити професійну і спеціальну компетентність викладача (у галузі дисциплін, що викладаються); методичну (у сфері формування умінь та навичок); соціально-психологічну (у сфері спілкування); диференційно-психологічну (у сфері здібностей і мотивів студентів); аутопсихологічну (рефлексія педагогічної діяльності) тощо (Татур, 2004).

Учена А. Маркова розрізняє два аспекти компетентності викладача: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання й вихованість), а до основних структурних компонентів педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності (Маркова, 1996).

Науковці К. Віаніс-Трофименко та Г. В. Лісовенко виокремлюють у структурі професійної компетентності такі компоненти: 1) спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні); 2) соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю); 3) особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); 4) індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) (Віаніс-Трофименко та Лісовенко, 2007, с. 26-29).

У науково-педагогічних колах популярною є думка, що професійна компетентність викладача ЗВО повинна складатися з трьох компонентів: комунікативного, діяльнісного та соціального (Большанина, 2016).

Виокремлення груп компетентностей на діяльнісній основі (соціальні, комунікативні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності) є актуальним (Родигіна, 2005). Для нашого дослідження доречно стисло їх схарактеризувати. Соціальні – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за оточуюче середовище, уміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), приймати діяльність демократичних інститутів суспільства. Комунікативні – уміння спілкуватися, усно й у письмовій формі, рідною та іноземними мовами. Полікультурні – не тільки опанування досягнень культури, а розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища. Інформаційні – уміння добувати, осмислювати, опрацьовувати й використовувати інформацію з різних джерел. Саморозвитку та самоосвіти – мати потребу та готовність постійно навчатися впродовж усього життя (Родигіна, 2005).

Поділяючи погляди фахівців, викладені вище, зауважимо, що в складній структурі професійної компетентності викладача комунікативна компетентність займає надзвичайно важливу позицію. Очевидно, що саме спілкування є основним засобом професійної діяльності викладача: його не можна замінити іншими засобами і без нього практичну діяльність неможливо виконати. Разом із тим, повсякчасні зміни в характері, засобах, інтенсивності та ролі комунікації в глобалізованому інформаційному суспільстві сприяють постійному перегляду поняття, сутності, структури комунікативної компетентності викладача ЗВО.

У широкому розумінні комунікативна компетентність – це інтегрована здатність фахівця до спілкування. Поняття «комунікативна компетентність» увів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» (Hymes, 1979, с. 5-27).

Сучасні дослідники слушно визначають поняття комунікативна компетентність як здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в межах професійної діяльності, що є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням, що проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні комунікативні функції (Низовець, 2011).

Також підкреслюється, що комунікативна компетентність базується на превентивному аналізі як інформації про зміст діяльності, так і інформації про індивідуальність партнера. З цього виходить, що ефективний обмін інформацією спонукає людей працювати разом і досягати спільних цілей (Бутенко, 2005).

Цінними є наукові погляди, що розглядають комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуаціях особистісної взаємодії, що має інваріантні загальнолюдські характеристики, історично й культурно обумовлені, як готовність ставити і досягати мети в комунікації: відправляти та одержувати необхідну інформацію, представляти й аргументовано відстоювати свої погляди в діалозі, визнавати відмінність позицій співрозмовників від власної, ставитися з повагою до загальнолюдських та особистісних цінностей людей різної національності, релігії (Хуторской, 2003).

Проведений аналіз засвідчує наявність різних визначень поняття «комунікативна компетентність». Це пояснюється різноманітністю підходів до дослідження сутності даного явища. Але цілком зрозуміло, що комунікативна компетентність педагога забезпечує контакти, співпрацю, спільну діяльність, взаємодію і в кінцевому підсумку – систему відносин.

Ураховуючи зазначені погляди, вважаємо доречним розглядати комунікативну компетентність викладача ЗВО як інтегральну характеристику, що полягає у здатності ефективно та кваліфіковано здійснювати комунікативну діяльність, ґрунтується на динамічній комбінації знань про комунікацію, досвіду комунікативної діяльності, складній системі цінностей і мотивації до комунікації та дає змогу реалізовувати професійні функції в усіх сферах викладацької роботи:

дидактичній, виховній, методичній, організаційній тощо – з урахуванням специфіки викладання.

Така всеохоплююча загальність, тобто присутність діяльності спілкування в усіх видах професійної зайнятості науково-педагогічного працівника вищої освіти, зумовлює пріоритетність сформованості й розвитку в системі його професійної компетентності передусім комунікативної компетентності як ключового інструмента комунікативної діяльності. Адже у процесі фахової взаємодії першочергово виникає потреба в розв'язанні саме комунікативних завдань, а через них – розв'язання власне професійних завдань.

Беручи до уваги, що в основі комунікативної компетентності з-поміж іншого лежить певна складна система цінностей, вагоме місце в особистісній характеристиці викладача має його професійно-педагогічна самосвідомість, у структуру якої, за А. Марковою, входять такі складники, як: усвідомлення ним норм, правил і моделі педагогічної діяльності як еталонів для сприйняття своїх якостей; на основі загальної освіченості складається професійне кредо, особиста концепція педагогічної праці, якими він може керуватися в професійній поведінці; усвідомлення цих якостей у інших людей і співвіднесення себе з певним професійним еталоном; урахування оцінок своєї поведінки та діяльності з боку інших (студентів, колег, керівництва тощо); позитивне самооцінювання викладача самого себе в цілому, визначення позитивних якостей, перспектив, створення позитивної «Я»-концепції (Маркова, 1993, с. 7-8).

Підтримуючи викладене вище, ми поділяємо думку О. Шиян про те, що структура особистості науково-педагогічного працівника передбачає наявність таких основних якостей, як: соціальні і загальнолюдські (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічна спрямованість і естетична культура); професійно-педагогічні (теоретична і методична готовність за спеціальністю; психолого-педагогічна готовність до професійної діяльності; розвиненість практичних педагогічних умінь і здібностей); емоційна чуйність; вольові якості; особливості темпераменту; стан здоров'я (Шиян, 1999, с. 64).

Цілком зрозуміло, що вміння спілкуватися з колегами й студентами займає чільне місце в діяльності викладача. Такі вміння стають інструментом педагогічної і наукової комунікації, створюють у студентській аудиторії сприятливий психологічний клімат, а також є умовою вдосконалення професіоналізму.

Навіть стислий огляд комунікативної діяльності викладача ЗВО дозволяє зробити висновок, що означена діяльність є складною, що відповідно обумовлює багатокомпонентність і складність структури власне комунікативної компетентності. Однак, дискусія щодо будови й складників комунікативної компетентності в сучасній педагогічній науці триває. Це, на думку дослідника С. Галецького, пояснюється різноманіттям поглядів на вивчення структури комунікативної компетентності, зокрема з позицій компетентнісного, лінгвістичного, системного підходів тощо (Галецький, 2019).

Безперечно, для успішного спілкування викладач повинен володіти вміннями: спілкуватися з людьми та управляти ними; оперативно орієнтуватися в умовах спілкування, що здійснюється; планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її важливу ланку – мовленнєвий вплив; відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у комунікації (Кан-Калик, 1987).

На основі аналізу особливостей педагогічного спілкування викладача виокремлюються дві великі групи комунікативних умінь. До першої належать уміння, що забезпечують постановку широкого кола комунікативних завдань, з яких головними є: створення умов психологічної безпеки в спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера зі спілкування. До другої – уміння, що забезпечують високий рівень спілкування: уміння зрозуміти позицію і внутрішній стан іншого в спілкуванні, виявити цікавість до особистості партнера, уміння зрозуміти сутність поглядів іншої людини, володіння засобами вербального й невербального спілкування, уміння створити комфортну психологічну обстановку, уміння випереджати й ефективно вирішувати конфлікти тощо (Маркова, 1996).

Сучасні вчені також виділяють такі компоненти структури комунікативної компетентності: когнітивний (представляє систему знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного зокрема), емоційний (проявляється в різноманітних емоційних станах), поведінковий (проявляється в невербальній та вербальній комунікації (Васильев, 2005; Гончаренко, Кузьменко, 2006; Петровская, 2007).

Цікавою є концепція про двокомпонентність комунікативної компетентності. До першого компоненту належать комунікативні цінності, потреби комуніканта в спілкуванні. Другий компонент визначає прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (уміння та навички спілкування) та знання про спілкування (Прозорова, 1998).

Необхідним компонентом комунікативної компетентності викладача ЗВО є гуманістична позиція нарівні з професійною спрямованістю. Гуманізація полягає в утвердженні особистості студента як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків студента й довкілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його самоактуалізації в умовах професійної діяльності (Якупов, 2002).

Принцип професійної спрямованості навчання полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення теоретичних занять студенти мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах (Якупов, 2002).

Ключове значення в контексті комунікативної компетентності викладача має комунікативна спрямованість його особистості. У психологічній науці спрямованість особистості розглядається як стійка система домінуючих мотивів, закріплених в інтересах, установках, цілях, перспективах і діяльності. Розглядаючи комунікативну спрямованість особистості, ми маємо на увазі, що в ієрархії потреб-домінант викладача ЗВО важливе місце займають мотиви, пов'язані з процесом педагогічного спілкування. Ці мотиви проявляють себе в захопленості педагога комунікативною діяльністю, у прагненні до її вдосконалення, до оволодіння новими комунікативними знаннями, уміннями й навичками. Стійка комунікативна спрямованість педагога – це постійна зацікавленість у тому, щоб опанувати всі засоби ефективного педагогічного спілкування.

Отже, доречно узагальнити, що важливими складовими комунікативної компетентності педагога є: мотиваційно-ціннісні (готовність педагога до професійного вдосконалення потреба в професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації); когнітивні (що фахівець знає з цього питання); операційні (як фахівець реалізує свої знання на практиці); позиційно-ціннісні (як фахівець відноситься до сфери своєї діяльності).

Визнаючи слушність і вагомість висловлених теоретичних положень, водночас варто зауважити, що будь-який поділ комунікативної діяльності викладача й відповідно комунікативної компетентності на складники є умовним, тому що в практичній професійній діяльності вони тісно пов'язані.

Високий рівень комунікативної компетентності педагога передбачає всебічний розвиток усіх її компонентів, віртуозне володіння й застосування комунікаційних технік. Комунікативна компетентність – це ядро



професіоналізму педагога, а сутність педагогічної діяльності становить взаємодія зі студентами.

Розвиток і вдосконалення комунікативної компетентності викладача ЗВО відбувається через моделювання й здійснення науково-педагогічної діяльності в університеті на основі вирішення професійних завдань, вибору доцільних форм і методів навчання, відповідності змісту освіти й навчання меті підготовки компетентного фахівця.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проведене дослідження свідчить, що визначення професійної компетентності викладача ЗВО, виокремлення її компонентів і зокрема комунікативної компетентності як важливого елемента ефективної професійної педагогічної діяльності разом із аналізом їх сутності – це актуальні напрацювання щодо вирішення проблеми розвитку компетентності викладачів ЗВО.

Так, до професійно важливих якостей викладача ЗВО з-поміж інших належать уміння досягати поставленої мети, мобілізувати енергію, володіти даром переконання, мати лідерські здібності, бути наполегливим, авторитетним, креативним, толерантним, доброзичливим тощо.

На основі аналізу джерел, присвячених вивченню комунікативної компетентності, синтезу й узагальнення як висловлених теоретичних засад, так і власного педагогічного досвіду щодо виокремлення компонентів професійної компетентності викладача ЗВО в цілому й комунікативної компетентності зокрема, ми дійшли висновку, що комунікативна компетентність охоплює і об'єктивне сприйняття партнерів з комунікативної взаємодії, і врахування їх індивідуальних особливостей, і знаходження адекватного стилю й тону спілкування, і вміння активно слухати, вільно володіти вербальними та невербальними засобами комунікації. Таким чином, професійна реалізація викладача ЗВО неможлива без комунікативної компетентності. Саме професійно-комунікативна компетентність є важливим чинником для успішного педагога. Професійна комунікація викладача вимагає врахування взаємозв'язку і взаємовпливу основних складових комунікативної компетентності, забезпечуючи збалансованість їх реалізації в діяльності для досягнення позитивного соціального ефекту.

Зважаючи на вище зазначене, можна припустити, що врахування уточнених і представлених авторами теоретичних положень сприятиме кращому усвідомленню ролі й місця комунікативної компетентності в структурі професійної компетентності викладача сучасного ЗВО.

Перспективним напрямом подальших досліджень, на нашу думку, є розробка моделі розвитку комунікативної компетентності викладача ЗВО.

### ЛІТЕРАТУРА

- Большанина, Л. В. (2016). Профессиональная компетентность преподавателя вуза: критерии и направления. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 8 (Bolshanina, L. V. (2016). Professional competence of a university teacher: criteria and directions. *Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 8). Retrieved from: <http://ekoncept.ru/2016/76096.htm>.
- Бутенко, Н. Ю. (2005). *Комунікативна майстерність викладача*. Київ (Butenko, N. Yu (2005). *Communicative skills of the teacher*. Kyiv).
- Васильев, Н. Н. (2005). *Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике*. Санкт-Петербург: Речь (Vasiliev, N. N. (2005). *Training of professional communications in psychological practice*. Saint Petersburg: Rech).
- Віаніс-Трофименко, К. Б., Лісовенко, Г. В. (2007). *Підвищення професійної компетентності педагога*. Харків: «Основа» (Vianis-Trofimenko, K. B., Lisovenko, H. V. (2007). *Improving the professional competence of the teacher*. Kharkiv: Osnova).
- Галецький, С. (2019). Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (90), 24-37 (Galetskyi, S. (2019). Criteria, indicators and levels of development of communicative competence of future teachers of foreign languages by means of information and communication technologies. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (90), 24-37).
- Гончаренко, Л. А., Кузьменко, В. В. (2006). *Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи*. Херсон: РІПО (Honcharenko, L. A., Kuzmenko, V. V. (2006). *Formation of multicultural competence of secondary school teachers*. Kherson: RIPO).
- Егорова, Ю. А. (2009). Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза. *Молодой ученый*, 2, 277-280 (Egorova, Yu. A. (2009). The problem of professional competence of a university teacher. *Young scientist*, 2, 277-280).
- Зимняя, И. А. (2003) Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 56-58 (Zimnaia, I. A. (2003). Key competencies – a new paradigm of the result of education. *Higher education today*, 5, 56-58).
- Зязюн, І. А. (2000). Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. У І. А. Зязюн (ред.), *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (сс. 4-7). Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця (Ziaziun, I. A. (2000). Advanced didactic models and study logic. In I. A. Ziaziun (Ed.), *Advanced information technology and innovative techniques for preparation of methods: methodology, theory, research, problems*, (pp. 4-7). Kyiv-Vinnitsya: DOV Vinnitsya).
- Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение (Kan-Kalik, V. A. (1987). *About pedagogical communication to teacher*. Moscow).
- Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа (Kuzmina, N. V. (1990).

- Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. Moscow: Vysshaya shkola).
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение (Markova, A. K. (1993). *Psychology of teacher work*. Moscow: Prosveschenie).
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Просвещение (Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow).
- Митина, Л. М. (2002). *Психология развития конкурентоспособной личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт (Mitina, L. M. (2002). *Psychology of development of a competitive personality*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute).
- Низовець, О. А. (2011). *Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ (Nyzovets, O. A. (2011). *Personal determinants of the development of communicative competence of future psychologists* (PhD thesis). Kyiv).
- Петровская, Л. А. (2007). *Общение-компетентность-тренинг: избранные труды*. Москва: Смысл (Petrovskaia, L. A. (2007). *Communication-Competence-Training: Selected works*. Moscow).
- Прозорова, Е. В. (1998). *Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Хабаровск (Prozorova, E. V. (1998). *Pedagogical conditions of development of communicative competence of the future teacher in the process of higher professional education* (PhD thesis). Khabarovsk).
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр (Raven, J. (2002). *Competence in modern society: identification, development, and implementation*. Moscow: Kogito Centre).
- Родигіна, І. (2005). Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів. *Зміст, форми і методи навчання*, 1, 34-36 (Rodygina, I. (2005). Actual approach to formation of basic competencies of students. *Content, Forms and Teaching Methods*, 1, 34-36).
- Стрельников, В. (2013). Компоненты професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*, 28, 278-285 (Strelnikov, V. (2013). Components of higher school teacher's professional competence. *Humanitarian Bulletin*, 28, 278-285).
- Табачник, Д. В., Кремень, В. Г. (ред.) (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (Tabachnyk, D. V., Kremen, V. G. (Eds.) (2011). *National Educational Glossary: Higher Education*. Kyiv: Publishing House "Pleiades").
- Татур, Ю. Г. (2004). Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*, 3, 20-26 (Tatur, Yu. G. (2004). Competence in the structure of the quality model of specialist training. *Higher education today*, 3, 20-26).
- Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64 (Khutorskoi, A. V. (2003). Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm. *Public Education*, 2, 58-64).

- Шарипов, Ф. В. (2010). Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*, 1, 18-24 (Sharipov, F. V. (2010). Professional competence of a university teacher. *Higher education today*, 1, 18-24).
- Шишов, С. Е., Кальней, В. А. (2000). *Школа: мониторинг качества образования*. Москва: Педагогическое общество России (Shishov, S. Ye., Kalnei, V. A. (2000). *School: monitoring the quality of education*. Moscow).
- Шиян, О. М. (1999). Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*, 1, 63-68 (Shyian, O. M. (1999). Auto-pedagogical competence of a teacher. *Pedagogy*, 1, 63-68).
- Якупов, В. В. (2002). *Педагогика*. Київ: Либідь (Yakupov, V. V. (2002). *Pedagogy*. Kyiv: Lybid).
- Competency assessment, research and evaluation (1974). *A report of a National conference of University of Houston, 12–15 March*.
- Hymes D. (1979). On Communicative Competence. In C. J. Brumfit, K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. London.
- International Board of Standards for Training. Performance and Instruction*. (IBSTPI). Retrieved from: <https://ibstpi.org/instructor-competencies/>

### РЕЗЮМЕ

**Лущик Юлия, Пикулицкая Людмила, Цыганок Анна.** Коммуникативная компетентность преподавателя ВУЗа как составляющая профессиональной компетентности.

*Цель работы – представить теоретические положения коммуникативной компетентности в контексте профессиональной компетентности преподавателя ВУЗа. В исследовании использованы общенаучные и конкретно-научные методы. Установлено, что коммуникативная компетентность определяется как интегральная характеристика, важными элементами которой являются мотивационно-ценностные, когнитивные, операционные, позиционно-ценностные. Доказано, что она является важным компонентом профессиональной компетентности, обеспечивая достижение позитивного социального эффекта высшего образования. Практическое значение исследования состоит в том, что осознание представленных теоретических положений при составлении учебно-методических средств будет способствовать повышению качества подготовки специалистов в ВУЗе. Перспективами дальнейших исследований может быть разработка модели развития коммуникативной компетентности преподавателя ВУЗа.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, высшее учебное заведение, преподаватель, студент, учебно-воспитательный процесс, компонент.

### SUMMARY

**Lushchik Yuliia, Pikulytska Lyudmyla, Tsyhanok Hanna.** Communicative competence of the teacher of the HEI as a component of professional competence.

*The article deals with the content and structural components of the communicative competence of the teacher of the HEI.*

**The purpose of this article** is to highlight the theoretical issues of communicative competence as a compulsory component of the professional competence of these professionals.

**The methods of research** are general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization) and specific scientific methods (system-structural).

**Research results.** *The work presents professional competence of the teacher of the HEI as the willingness and ability to perform scientific and pedagogical functions professionally under the accepted educational and social standards. The specifics of the professional competence of the teacher of the HEI are considered and its structural components are distinguished. It is proved that the communicative competence of the teacher of the HEI has a complex structure. It includes the components of motivational values, cognitive components, operating components and components of positional values. The teacher's readiness for professional improvement, the need for career development and professional advancement, the desire for self-development, self-realization and personal fulfilment belong to the elements of motivational values. Cognitive elements refer to the specialist's knowledge in a specific area (what a specialist knows about this). Operating elements concern the fact of how a specialist applies his knowledge into practice. Elements of positional values appeal to the specialist's attitude to the field of activity.*

**Conclusions.** *Communicative competence is a significant component of the professional competence of the teacher of HEI, providing the positive social impact of higher education. The practical significance of the study is that the analysis and consideration of the presented theoretical provisions will contribute to improving the quality of the educational process, based on a better understanding of the role and place of communicative competence in the structure of professional competence of the teacher of modern HEI. In our opinion, a promising direction for further research is development of a model of communicative competence formation of the teacher of HEI.*

**Key words:** *competence, professional competence, communicative competence, higher education institution, teacher, student, educational process, component.*

**УДК 378.046-021.68:796]:004**

**Юрій Лянной**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-2331-8794

**Юлія Карпенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-3073-8973

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/085-095

## **СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ**

*У статті розглянуто застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту в умовах сучасності. Зазначено, що інформатизація вищої освіти є одним із важливих засобів підвищення якості підготовки фахівців. Визначено основні параметри щодо*

*класифікації інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються в підготовці магістрів. Виділено основні відмінні риси, які вигідно відрізняють електронне навчання від інших форм. Проаналізовано переваги дистанційного навчання над аудиторним. Узагальнено основні напрями, що потребують додаткового дослідження з питань застосування інтерактивних технологій навчання на основі інформаційних засобів.*

**Ключові слова:** *фізична культура, спорт, магістри, інформаційні технології, освітній процес, заклад освіти, інформатизація освіти, програми.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед українською системою освіти численні проблеми, обумовлені соціальними, економічними, політичними, медичними та іншими факторами, серед яких необхідно виділити підвищення якості й доступності освітніх послуг, нормалізацію академічної мобільності, інтеграцію в світовий науково-освітній простір, посилення зв'язків між різними рівнями освіти та ін. Одним із найефективніших шляхів вирішення даних проблем є інформатизація освітнього процесу.

Вища освіта сьогодення ставить за мету підготовку компетентних фахівців, які вільно орієнтуються в інформаційному просторі, на високому рівні володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, застосовують їх у навчанні, професійній та науковій діяльності (Березан, 2018, с. 286). Українська система освіти з переходом до нової освітньої парадигми, в основі якої лежить компетентнісний підхід, визначає рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями як фахову компетентність.

У зв'язку з цим застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту необхідно розглядати як найважливішу складову фундаментальної підготовки висококваліфікованого фахівця.

**Аналіз актуальних досліджень.** Значний внесок у розробку проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці фахівців, що в останнє десятиліття викликає підвищений інтерес у педагогічній науці, внесли Л. В. Денисова, А. В. Сват'єв, Ю. М. Буровацька, О. А. Міщенко, Я. В. Топольник та ін. Серед закордонних фахівців, які займаються даним питанням, можна виділити E. Venger, K. Svon, V. Tinio (USA), O. Ron (Australia), B. Хуторський (Росія). Водночас, особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійно-орієнтованого навчання в закладах вищої освіти є недостатньо опрацьованими, а існуючі підходи не є системним вирішенням даної проблеми. Теоретичні, дидактичні і методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій ще вимагають всебічного і глибокого вивчення.

**Метою статті** є аналіз застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту з точки зору сучасності.

**Методи дослідження:** використано теоретичний аналіз науково-методичної літератури з визначеної проблематики, порівняння й узагальнення даних, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** А. І. Зязюн розглядає інформаційно-комунікаційні технології як загальне поняття, що характеризує опис різних технічних пристроїв, механізмів, способів, алгоритмів збору, зберігання та обробки інформації. З активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з'являється можливість реалізації науково-дослідницьких, соціально-освітніх проектів, з'являється доступ до розширення меж інформаційно-комунікаційних компетентностей (Зязюн, 2014, с. 22).

Ю. М. Буровицька зазначає, що під підготовкою магістрів до використання інформаційно-комунікаційних технологій розуміється процес освоєння теорії і практики використання інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення збору, обробки, зберігання, передачі, продукування інформації, а також реалізація інформаційної взаємодії з метою створення умов для більш продуктивної роботи магістрів один із одним та магістрів з викладачем. Найбільш продуктивними технологіями підготовки магістрів до використання інформаційно-комунікаційних технологій є: дослідницьке та проектне навчання, метод навчання на прикладах, рефлексивне навчання, а також відбір автентичних навчальних матеріалів для роботи з даними технологіями (Буровацька, 2016, с. 25).

Комп'ютерна технологія навчання розглядається нами як сукупність методів, прийомів, способів, засобів забезпечення педагогічних умов для організації цілеспрямованого процесу навчання, самонавчання й самоконтролю на основі комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку, інтерактивного програмно-методичного забезпечення, моделюючого частину функцій викладача з надання, передачі інформації та керування пізнавальною особистісно-орієнтованою діяльністю студента (Лянной та Карпенко, 2019, с. 327).

Інформаційно-комунікаційні технології, які використовуються в підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту, – це текстові редактори, презентації Power Point, електронні таблиці, он-лайн тести, інтернет ресурси, навчальні програми, мультимедійні словники,

електронні підручники, дистанційне навчання, інтернет олімпіади і конкурси студентських наукових робіт.

Науковці класифікують навчальні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються в підготовці висококваліфікованих фахівців у вищій школі за такими параметрами (Гуревич та ін., 2012, с. 88):

1) За важливістю педагогічного завдання:

- засоби, що забезпечують базову підготовку (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань);
- засоби практичної підготовки (практикуми, віртуальні конструктори, програми імітаційного моделювання);
- допоміжні засоби (енциклопедії, словники, хрестоматії, розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні навчальні заняття);
- комплексні засоби (дистанційні).

2) За функціями організації освітнього процесу:

- інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, електронні періодичні видання, словники, довідники, навчальні комп'ютерні програми, інформаційні системи);
- інтерактивні (електронна пошта, електронні телеконференції);
- пошукові (каталоги, пошукові системи).

3) За типом інформації:

- електронні та інформаційні ресурси з текстовою інформацією (підручники, навчальні посібники, тести, словники, довідники, енциклопедії, періодичні видання, числові дані, програмні та навчально-методичні матеріали);

- електронні та інформаційні ресурси з візуальною інформацією (фотографії, портрети, ілюстрації, відео-фрагменти, демонстрації, відео екскурсії, статистичні і динамічні моделі, інтерактивні моделі, схеми, діаграми);

- електронні та інформаційні ресурси з аудіо-інформацією (звукозаписи, дидактичні матеріали, синхронізовані аудіо об'єкти);

- електронні та інформаційні ресурси з аудіо та відео об'єктами;

- електронні та інформаційні ресурси з комбінованою інформацією.

4) За формами застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі:

- урочні;
- позаурочні.



У результаті структурного аналізу було визначено основні види комп'ютерних програм, що використовуються на заняттях: навчальні (повчальні) програми використовуються переважно під час пояснення нового матеріалу для максимального його засвоєння (лекційні заняття); програми-тренажери – для формування й закріплення вмінь і навичок, а також для самопідготовки студентів. Використовуються ці програми, коли теоретичний матеріал студентами вже засвоєний (лабораторні та практичні заняття); контролюючі програми – для контролю певного рівня знань і вмінь. Цей тип програм представлений різноманітними перевірочними завданнями, у тому числі в тестовій формі; демонстраційні програми – для наочної демонстрації навчального матеріалу описового характеру, різноманітних наочних посібників (таблиці, графіки, відеофрагменти тощо); інформаційно-довідкові програми – для виведення необхідної інформації з підключенням до освітніх ресурсів інтернету; електронні освітні ресурси – комплексні програми, що поєднують у собі більшість елементів перерахованих видів програм.

Використання на заняттях інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість: візуалізувати навчальну інформацію за допомогою наочного уявлення на екрані теоретичного матеріалу, технологічного процесу та ін.; здійснювати підготовку фахівця до життя в умовах інформаційного суспільства; індивідуалізувати і диференціювати процес навчання за рахунок можливості вивчення, повторення матеріалу з індивідуальною швидкістю засвоєння; здійснювати управління навчальною діяльністю і контроль результату засвоєння навчального матеріалу; розвивати міжпредметні зв'язки.

Для нашого часу характерним є зниження рівня мотивації навчання і перш за все навчально-пізнавальних мотивів студентів. Не є винятком і дисципліни загальнопрофесійного циклу. Тому необхідно використовувати допитливість і високу пізнавальну активність студентів до інформаційних технологій для підвищення і підтримки рівня мотивації до дисциплін, що вивчаються.

Таким чином, інформаційно-комунікативні технології можуть істотно підвищити ефективність освітнього процесу, вирішити поставлені перед освітньою установою завдання виховання всебічно розвиненої, творчо вільної особистості.

У зв'язку з пандемією сучасності, пов'язаною з COVID-19, та впровадженням карантинних обмежень у навчальному процесі студентів закладів вищої освіти, популярної форми набуло дистанційне навчання як форма інформаційно-комунікаційних технологій підготовки майбутніх

магістрів фізичної культури і спорту. Дистанційне навчання має переваги над традиційним (аудиторним), воно є більш зручною формою надання освітніх матеріалів, оскільки більшість здобувачів освітнього рівня магістр мають індивідуальний графік відвідування занять (Топольник, 2019, с. 24). Навчальні курси розміщені в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі MOODLE (рис. 1).

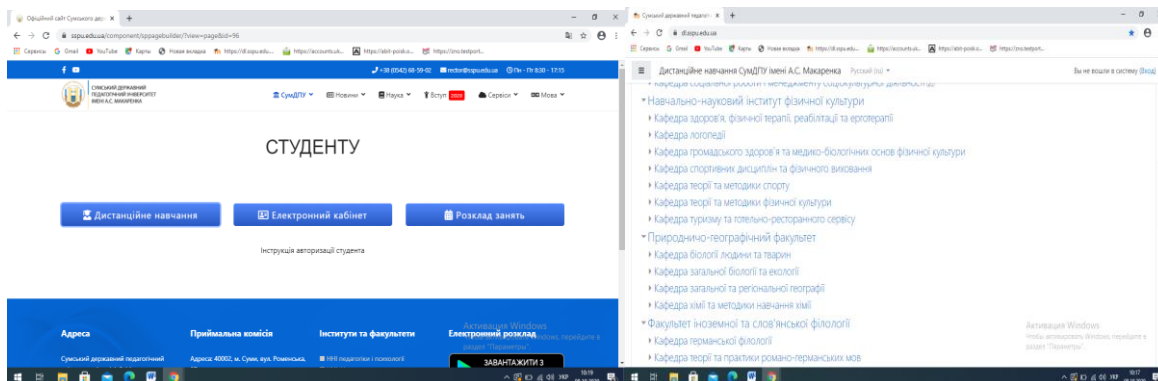


Рис. 1. Дистанційне середовище MOODLE

Під час проведення дистанційних занять, а саме лекцій, практичних занять, семінарських та інших форм навчання використовуються допоміжні online платформи для проведення відео-зустрічей. Найпопулярнішими серед них є сервіси Google Meet (рис. 2) та Zoom (рис. 3).

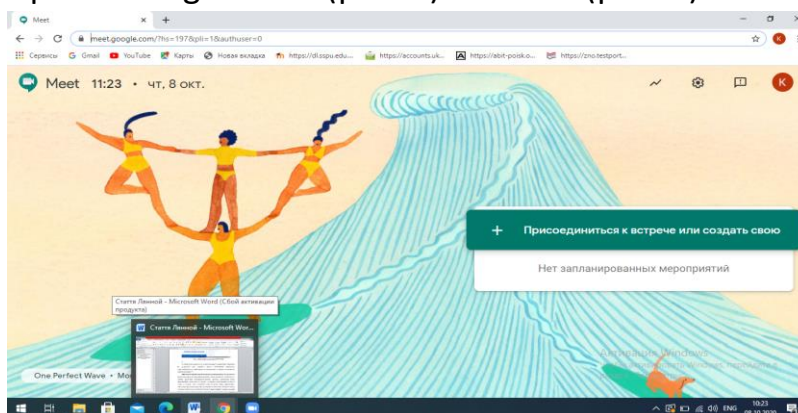


Рис. 2. Online платформа Google Meet

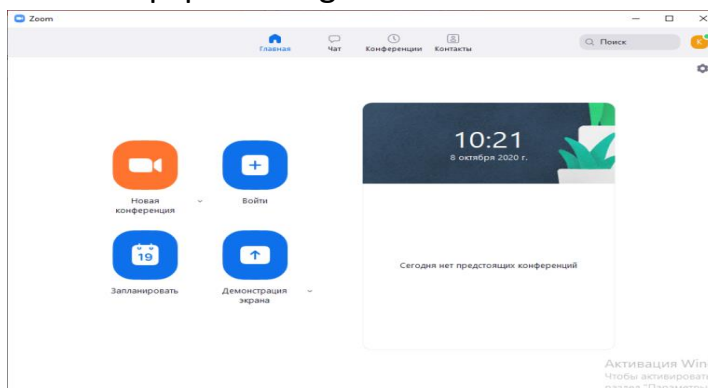


Рис. 3. Online платформа Zoom

З основних переваг використання вищеназваних сервісів виділено безкоштовний постійний доступ, використання у веб-переглядачі та мобільному додатку, захист інформації й конфіденційність, прямі трансляції для значної кількості переглядачів (у Google Meet до 100000 тисяч осіб), висока якість зв'язку відеоконференцій, наявність функцій розпізнавання мови (для іноземних користувачів) та ін.

Особливу роль у навчальному процесі відіграють комп'ютерні конференції, які дозволяють усім учасникам дискусії обмінюватися письмовими повідомленнями як у синхронному, так і в асинхронному режимі, що має велику дидактичну цінність.

Для зручної взаємодії викладача та магістра в навчальному середовищі створені індивідуальні кабінети студентів, які дають можливість слідкувати за розкладом та його змінами, індивідуальною успішністю, поточною заборгованістю, статистикою оцінок, науковою активністю, здійснювати аналіз вибіркового дисциплін, що пропонує заклад вищої освіти в online режимі (рис. 4).

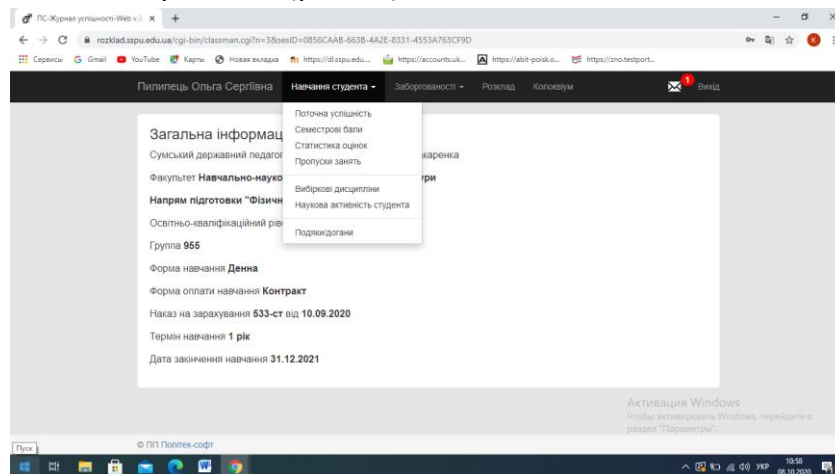


Рис. 4. Індивідуальний електронний кабінет студента

У зв'язку з постійним розвитком спортивної науки фахівці галузі фізичної культури і спорту знаходяться в умовах постійного розширення інформаційного середовища. У пошукових online системах майже відсутня інформація з питань фізичної культури і спорту. Достатньо повна інформація зі спортивних питань розміщена тільки на сайті національної бібліотеки України імені Вернадського у вигляді повнотекстової бази даних авторефератів з фізичної культури та спорту; електронний каталог бібліотеки містить коротку інформацію про спортивні видання, які зберігають у фондах бібліотеки (Сватъєв, 2016, с. 201).

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі підготовки магістрів фізичної культури і спорту

дозволяє викладачам досягати високої якості успішності, підвищити мотивацію до навчання, збільшити кількість студентів, які беруть участь у студентських наукових дослідженнях, проектах, олімпіадах і різних творчих конкурсах. Таким чином, застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, творчості, креативності, уміння працювати з інформацією, підвищенню самооцінки, а головне, підвищується динаміка якості успішності (Денисова, 2017, с. 153).

Упроваджуючи навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, нами виділено основні відмінні риси, які вигідно відрізняють електронне навчання від інших форм: 1) навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій передбачає більш чітку систему постановки освітніх цілей і завдань, детальне планування й ведення освітньої діяльності магістрантів; 2) інтерактивність – основна особливість навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, яка забезпечує можливість комунікації між викладачем і магістрантом, зворотний зв'язок із навчальними матеріалами і можливість навчання в групах; 3) різні види зворотного зв'язку, як оперативні, так і відстрочені, можуть слугувати базою для оцінювання активності роботи магістранта; 4) мотивація і самомотивація. У процесі оволодіння тим чи іншим курсом магістранта мотивує не тільки зовнішній контроль із боку викладача, а й можливість бачити результати власної діяльності, безпосередньо брати участь у формуванні професійної компетентності; 5) модульність і високий рівень структуризації навчального матеріалу (Спірін та ін., 2016, с. 228).

Інформаційно-комунікаційне навчання майбутніх магістрів фізичної культури і спорту дозволяє інтегрувати самостійну пізнавальну діяльність майбутнього магістра з різноманітними джерелами інформації, навчальними матеріалами, наданими викладачем, різними механізмами зворотного зв'язку і контролю, спілкуванням у межах курсу з викладачем, консультантами та іншими студентами, групову, проектну та дослідницьку роботу. Такий комплексний підхід до організації освітнього процесу дозволяє ефективно освоїти навчальний матеріал та сформувати особистісні якості майбутнього магістра, зокрема інформаційну культуру.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Інформатизація суспільства тісно пов'язана з інформатизацією освіти, що є обов'язковою умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців. Виникнення нових інформаційних технологій, пов'язаних із розвитком комп'ютерних засобів та мереж комунікації, дала можливість створити

більш якісну інформаційно-навчальну основу для розвитку і вдосконалення системи освіти. Тільки володіючи достатнім рівнем технологічної підготовки та інформаційної культури, молодий фахівець здатен вести адекватну діяльність у навколишньому середовищі, орієнтуватися в проблемних ситуаціях, знаходити раціональні способи вирішення різних проблем. Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту сприяє вирішенню завдань удосконалення педагогічного процесу, підвищенню ефективності навчального процесу, забезпечення оперативного доступу студентів до сучасних знань, становлення нової якості професійної підготовки магістрів в умовах інформаційного суспільства. Подальшого дослідження потребують такі напрями, як упровадження інтерактивних технологій навчання в освітній процес на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та використання мобільного навчання у вищій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Березан, В. (2018). Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі соціального педагога з молодшими школярами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 276-293 (Berezan, V. (2018). The necessary use of information and communication technologies in the work of the social pedagogue with junior pupils. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 276-293).
- Буровицька, Ю. М. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Педагогічні науки*, 133, 23-26 (Burovytska, Yu. M. (2016). Information communications technologies in higher educational establishments: algorithm of implementation. *Pedagogical Sciences*, 133, 23-26).
- Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Шевченко, Л. С. (2012). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер» (Hurevych, R. S., Kademiia, M. Yu., Shevchenko, L. S. (2012). *Information learning technologies: an innovative approach*. Vinnytsia: Planer).
- Денисова, Л. В. (2017). Сучасні тенденції використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 3 (84), 152-156 (Denysova, L. V. (2017). Modern trends of information and communication technologies used in preparation of physical culture and sport masters. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov*, 3 (84), 152-156).
- Зязюн, А. І. (2014). *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер» (Ziaziun, A. I. (2014). *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. Kyiv-Vinnytsia: Planer).

- Лянной, Ю. О., Карпенко, Ю. М. (2019). Інформаційно-комунікативні технології в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, (110) 19, 326-329 (Liannoi, Yu. O., Karpenko, Yu. M. (2019). Information and communication technologies in the educational process of training future specialists in physical therapy, ergotherapy. *Scientific journal of NPU named after M. P. Drahomanov*, (110) 19, 326-329).
- Лянной, Ю. О. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах* (дис. ... докт. пед. наук). Київ (Liannoi, Yu. O. *Theoretical and methodological foundations of professional training of future masters of physical rehabilitation in higher education institutions* (Doctor of Education thesis). Kyiv).
- Сватъев, А. В. (2016). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 48 (101), 194-203 (Svatiev, A. V. (2016). The use of information and communication technologies in professional training of future specialists of physical education and sport. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 48 (101), 194-203).
- Топольник, Я. В. (2019). *Система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти* (дис. ... док. пед. наук: 13.00.10). Старобільськ (Topolnyk, Ya. V. *System of Information-Communication Support of Scientific Researches of Future Masters and Doctors of Philosophy in the Field of Education* (Doctor of Education thesis). Starobilsk).
- Спірін, О. М., Носенко, Ю. Г., Яцишин, А. В. (2016). Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6, 219-239 (Spirin, O. M., Nosenko, Yu. H., Yatsyshyn, A. V. (2016). Modern requirements and content of training of highly qualified scientific personnel in information and communication technologies in education. *Information technologies and teaching aids*, 6, 219-239).

## РЕЗЮМЕ

**Лянной Юрий, Карпенко Юлия.** Современный взгляд на применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих магистров физической культуры и спорта.

*В статье рассмотрено применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих магистров физической культуры и спорта в условиях современности. Отмечено, что информатизация высшего образования является одним из важных средств повышения качества подготовки специалистов. Определены основные параметры по классификации информационно-коммуникационных технологий, используемых в подготовке магистров. Выделены основные отличительные черты, которые выгодно отличают электронное обучение от других форм. Проанализированы преимущества дистанционного обучения в сравнении с аудиторным. Обобщены основные направления, требующие дополнительного исследования по вопросам применения интерактивных технологий обучения на основе информационных средств.*

**Ключевые слова:** *физическая культура, спорт, магистры, информационные технологии, образовательный процесс, учебное заведение, информатизация образования, программы.*

### SUMMARY

**Liannoi Yurii, Karpenko Yuliia.** A modern view on the application of information and communication technologies in the professional training of future physical training and sports masters.

*The article considers the application of information and communication technologies in the professional training of future of physical training and sports masters in modern conditions. It is noted that informatization of higher education is one of the most important means of improving the quality of training. The main parameters for the classification of information and communication technologies used in the masters' training are determined. The main distinctive features of e-learning and distance learning are analyzed. The purpose of the study is the application of information and communication technologies in the training of future physical training and sports masters in terms of modernity. Theoretical analysis of scientific and methodological literature on certain issues, data comparison and generalization, comparison of different views on the research problem is used. Information and communication technologies used in the training of future PT and sports masters are: text editors, Power Point presentations, spreadsheets, online tests, Internet resources, training programs, multimedia dictionaries, electronic textbooks, distance learning, online competitions and contests, student research papers. The main directions that require additional research on the application of interactive learning technologies based on information tools are summarized. Information and communication technologies can significantly increase the efficiency of the educational process, solve the tasks set before the education institution to educate a comprehensively developed, creatively free personality. The analysis of scientific and pedagogical literature on the research problem shows that in modern conditions of educational development the interest of scientists in information technologies, their didactic potential and possibilities of application in the field of physical education and sports is being growing.*

**Key words:** *physical training, sports, masters, informational technologies, educational process, education institution, informatization of education, programs.*

**UDC 371.124:377.112.4**

**Maksymenko Tetyana**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0002-8863-5603

**Yana Glyva**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0002-7605-5580

**Anastasiya Alexandrova**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0003-3705-2202

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/096-105

## **SOCIAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE STRUCTURE OF THE FUTURE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*The article highlights position of the authors on the place of future teacher's competence in the professional competence structure. The scientific approaches to the determination of the notions "competence" and "competences" are presented. The authors' definition of the concept essence of future teacher's social competence is offered. The structural analysis of social competence is carried out and its components are defined. The importance of partnership cooperation of the future teacher for creation of favorable conditions for training and education in the higher educational institution is substantiated. The realization ways of social competence of the future teacher in the structure of professional competence are highlighted.*

**Key words:** *competence, social competence, professional competence, future teacher, institution of higher education.*

**Introduction.** In the conditions of progressive changes in the society, the significance of education radically changes, the idea of the content and role of social competence in the structure of the future teacher's professional competence in the higher education institution expands. Also relevant is the problem of professional competence, the specifics of which we can see in scientific and pedagogical research and regulatory requirements for the future teacher of the higher education institution and his/her social competence in the structure of professional competence.

Ukrainian socio-economic conditions determine the need for advanced development of the educational sector, modernization of higher education, which, in turn, involves increasing the future teachers' competence at all levels. Naturally, the innovative transformations nature in education requires the



improvement of teachers' professionalism, readiness for continuous professional growth, active work at the level of world standards. A special place in this process is occupied by the teacher's social competence as an integral professional and personal characteristics, which allows carrying out effectively professional activities in the new organizational and pedagogical conditions.

**Analysis of relevant research.** The concept of "professional competence" was studied by such scientists as E. Andriienko, O. Asmolov, O. Kovalenko, D. Kozlov, I. Nazarova, V. Petruk, V. Slastionin, and others. The problem of analysis and development of the modern specialist's professional competence and its components are considered in the works of many domestic and foreign researchers: V. Baidenko, I. Yermakova, I. Zymnia, O. Ovcharuk, A. Petrova, O. Pometun, J. Ravenna, A. Khutorskyi and others.

Issues of social competence have only recently become the subject of special consideration. In modern psychological and pedagogical discourse there is a growing interest of scientists in various aspects of social competence (V. Basov, S. Bakhtieieva, D. Vorontsov, L. Kalinin, V. Kunitsyn and others). In the pedagogical and psychological literature the process of social competence formation is studied in relation to student youth (S. Bakhtieieva, E. Kazakov, O. Kolobova, N. Lupanova, L. Mytina, L. Shabatura and others).

Despite the fact that the number of publications on the implementation of the competence approach in education is constantly growing, the content of the higher education institution teacher's professional competence hasn't received relevant attention.

**The aim of the article:** to find out the essence of the social competence concept in the professional competence structure of the future teacher of the higher education institution; to reveal the content of each indicated component of the future teacher's social competence; to identify structural components of the future higher education institution teacher's social competence.

In order to achieve the aim the following **research methods** have been used: analysis, synthesis, comparison, generalization, concretization, classification, systematization – to study the essence of the social competence concept in the structure of the future teacher's professional competence.

**Research results.** Modernization of education today is aimed at training not only a highly qualified specialist according to the demand of the labor market, but also a person who is ready to change rapidly in different situations and make the right decisions, able to solve problems in various fields and activities based on social experience, an element of which is their own experience.

The educational process organization is aimed at creating conditions for the formation of the future teacher's experience of independent decision-making on the cognitive, communicative, organizational, moral and other problems that make up the education content. At the same time, the actual education content is a didactically adapted social experience of solving such problems. These provisions are fundamental in the competence approach in education.

The concept of "social competence" was introduced into scientific circulation by the German scientist G. Roth, who considered social competence to be one of the types of human competence that reflects interaction between people (Mosiagina, 2008). M. Lukianova considers social competence as a personal formation and interprets this phenomenon as "a conscious expression of the personality, which is manifested in his/her beliefs, views, attitudes, motives to certain behavior, in the personal qualities formation that promote constructive interaction" (Golovan, 2014). According to M. Doktorovych, "social competence" is a complex intertwining of skills, knowledge and actions, oriented and organized in accordance with the surrounding social reality, which open and provide the possibility of self-realization in a given system (Doktorovych, 2009).

Social competence can be manifested in abilities of different levels – starting with elementary communication (for example, eyesight contact), social perception abilities (such as understanding and interpreting social signals), specific behaviors, ways of interactions (for example, active listening, mutual communication, ignorance, etc.), which are applied by the individual when performing a social task; and finishing with communication skills – i.e. effectively interact with others, adequately react, avoiding interpersonal conflicts, adapt to both simple, and complex situations (Matson et al., 2008). L. K. Elksnin and N. Elksnin (2000) and others are of a similar opinion: social skills manifest in learnt verbal and nonverbal (posture, eye contact, intonation, mimic) communication manners and abilities of sharing (Morrison et al., 2001), initiation of interactions (Heimann et al., 1995).

R. M. Rapee et al. (2000) concern social skills that come into play in nonverbal and verbal communication manners: body language – eye contact, posture, mimic; voice–quality – tone and altitude of voice, speech pace, clarity and interaction abilities: conversation – greeting, introducing oneself, initiation of conversations; expression of favor, benevolence, friendship – offering help, invitation, asking to join, expression of gentleness, complementing the other, sympathy, when others are hurt or sad; assertiveness – protection of one's rights, asking for help or information, expressing one's needs, refusal, coping with annoyance, harassment, etc. J. Zins et al. (2004) distinguish the following

components in the structure of social competence: social comprehension skills (understanding and interpreting social factors), social behavior skills (creation of positive relations, responsible decision-making; constructive and ethical management of difficult situations), and emotion management skills (recognition and control of emotions; sympathy and care for others).

Thus, for a successful professional activity the future teacher needs a fairly stable and adequately high self-esteem, a positive view of the world, the ability to manage one's emotional state, self-confidence. He must show empathic abilities in relation to another person, be able to respond adequately in conflict situations.

Note that these qualities, according to V. Kunitsyna, are part of the structure of social competence (Kunitsyna, 1995). Social competence in the hierarchy of competences occupies a leading place and can be determined in the same way as the person's ability and willingness to regulate his/her own relationships with the surrounding reality and other people.

V. Kunitsyna proposed the following social competence definition: "Social competence is a system of knowledge about social reality and about oneself, a system of complex social skills and interaction skills, behavioral scenarios in typical social situations that allow to quickly and adequately adapt, make informed decisions (Kunitsyna, 1995).

Social competence is considered by many authors as a personal formation (Doktorovich, 2009). In this case, it includes:

- awareness of the need to adopt the particular society norms;
- the desire to understand its essence;
- awareness of the need to expand existing social skills in connection with changes in the current situation;
- willingness to take personal responsibility for their own choice of a certain course of action in a situation of social interaction;
- social experience based on the principles of constructive communication.

According to I. Frumin, formation of such competence will indicate cognitive readiness, patterns of action that are accepted and approved by all, which indicate the ability of the individual to solve his/her own problems and the partners' problems (Frumin, 2003).

Thus, social competence is attributed the ability to communicate, cooperate, resolve conflicts, achieve the goal, easily adapt, show personal initiative, take responsibility.

The content of each indicated social competence components V. Kunitsina discloses as follows (Kunitsyna, 1995):

- operational social competence – knowledge of social institutions and structures, their representatives in society; ideas about functioning of social groups, about the current situation, about the breadth and originality of the requirements for the repertoire of the role behavior; measured by general social orientation and awareness;

- verbal competence – the statements appropriateness, taking into account their context and subtext, lack of difficulties in written language, variability of interpretation of information, good orientation in the field of evaluative stereotypes and patterns, plurality of meanings in the use of concepts, metaphorical language; an example of verbal competence is the translator's activity, who simultaneously translates oral language, when you need a quick and adequate understanding of statements and finding the exact equivalent in the literal and contextual meaning of words and concepts, examples of verbal incompetence may be inappropriate use of proverbs, sayings in the new social or context;

- communicative competence – possession of complex communication skills; formation of adequate skills in new social structures; knowledge of cultural norms and restrictions in society; knowledge of customs, traditions, etiquette in the field of communication, compliance with the rules of decency, politeness; orientation in the means of communication inherent in the national, class mentality and expressing development of the role repertoire in this profession;

- socio-psychological competence – interpersonal orientation, ideas about the diversity of social roles and ways of interaction; ability to solve interpersonal problems; developed scenarios of behavior in complex conflict situations;

- ego-competence – awareness of one's nationality, gender, caste, group affiliation, knowledge of one's strengths and weaknesses, capabilities and resources, understanding the causes of one's mistakes, knowledge of self-regulation mechanisms and the ability to use them, psychological knowledge about oneself, acquired in life experience.

Social competence can also be seen as knowledge of social objects, trends and their changes, the rules of relations regulation in social reality through the value-normative system that has developed in certain communities.

The structural components of social competence include (Mosyagina, 2008):

- motivational-value – formation of motivation for the achievement pursuit, attitude to social interaction, the nature of the public and personal order values, attitude to moral norms existing in this society;

- operational-content – the amount and nature of knowledge, skills and abilities, which allows for critical analysis of one's own and others' actions, predict their consequences, communicate, etc.

- emotional and volitional – the ability to choose a decision, self-control and self-regulation, willingness to take responsibility, determination to act.

Social competence, according to M. Golovan, is an integrated personal formation, which combines a valuable understanding of social reality, categorical specific social knowledge, acting as a guide to action, the subjective ability to self-determination, personal ability to implement social technologies in the main areas of human activity (Golovan, 2014).

It is believed that in the social competence structure of the future teacher the actual components can be distinguished:

- cognitive – development of social meanings, values, norms;

- emotional and volitional – acceptance and volitional readiness of the future teacher to follow social meanings, values, norms;

- activity – productive activity perceived by the future teacher as a social significant event, effective interpersonal interaction.

Researchers of social competence identify the following three components of its structure:

1. Component associated with goal-setting: the ability to take on responsibility, participate in decision-making, put goal and plan the result, analyze and correct.

2. Component related to orientation to the other: skills of understanding and accommodating others feelings and needs, managing one's emotions in communication.

3. Component related to social mobility and human activity: the study of the environment for identifying its capabilities and resources, willingness to use new ideas to achieve the goal.

Formation of the social competence of the future teacher as a whole is influenced by the following factors:

- motivation of the professional activity of the future teacher;
- individual psychological characteristics of the individual;
- personal self-esteem.

For the formation of social competence of the teacher, an appropriate educational process is required. Social relationships in progress teaching that

can be called social-didactic must correspond, be consistent, associated with professional social relations of the teacher (Mosiagina, 2008).

A system-forming factor that determines the purposeful formation and functioning of social competence elements is the student's activity. The educational process of future teachers preparation should be communicative, activity-based, interactive. In general, such process can be called social competence formation at the higher education institution.

The basic provisions of the theoretical study of the development of ideas for the formation of social competence G. Mosiagina formulated as follows.

First, social competence is a complex phenomenon that is considered at the junction of a complex of social and psychological-pedagogical sciences, which is part of the personality's competence as a whole, the basis of its success.

Second, the purpose of social competence formation in the broad sense is development of human relations to the world: Motherland, society, people, animate and inanimate nature, material and spiritual values, to oneself, i.e. formation of life position – one's place in the system of value relations to the world. At the same time, the attitude is an electoral category, so in the process of personality's social competence formation it is placed in a situation of choosing political, economic, moral, aesthetic values, in the position of an active subject of the activity process and self-development.

Third, to consider the optimal process of social competence formation, it is necessary to study the following factors: socio-cultural environment, family, team, informal associations. When studying the socio-cultural environment, its pedagogical potential is important; when studying the family – the moral and psychological climate; when studying the team – the psychological climate, social status in the group, the openness of the team; in the study of informal associations – social activity, positive social orientation, positive attitude to the traditions formed in the team.

Fourth, the most important conditions that contribute to the formation of social competence in an education institution are its transformation into an open socio-pedagogical system, a teachers' high professional level, a favorable psychological climate in the education institution.

Fifth, in the study of social competence itself, it is important to study the important components: health (physical development indicators, the health culture mastery); training (mastering key competences level, motivation level to study, self-organization level of educational activities, etc.); development (life values characteristics, openness, sociability, tolerance, self-esteem, internal potential realization, civic qualities, moral qualities, ideas about life

goals, ideas about possible choice of profession, etc.); education (development level of self-organization and self-discipline, focus on socially acceptable norms of behavior, etc.); social stability (level of social adaptation and socialization, social mobility and activity).

The question of the formation of the future student's social competence is a question of their preparation for independent life, their social protection and social formation.

**Conclusions and prospects for further research.** So, summarizing the different points, according to the authors, the key concept of "social competence" in the context of the teachers' professional profile is an integrative professional and personal quality, which is a structured system of interconnected knowledge, skills and abilities; activity ways that are set in relation to the psychological and pedagogical activities in the education institution, which determine the teacher's ability and willingness to establish contacts with the subjects of the educational process; participate in joint decision-making and conflict resolution through non-violent means. Based on this definition, the main characteristics of the social competence for the future teacher personality are developed social intelligence and empathy for others, reflexive abilities, the ability to behave productively in conflict situations.

Literature review also allows to conclude that formation of social competence in vocational education is especially relevant.

However, during this period the person receives professional and humanitarian knowledge, professional, personal and cultural training. Secondly, in this age period the process of intensive worldview search of the main life values is carried out.

Further studies will be directed at revealing positive conceptual ideas of the future teacher's social competence formation at the higher education institution.

## REFERENCES

- Горохівська, Т. М. (2019). Проблема визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62, 2. Режим доступу: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part\\_2/11.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/11.pdf) (Horokhivska, T. M. (2019). The problem of determining the structure of teachers' professional and pedagogical competence of higher education institutions in the works of domestic scientists. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 62, 2. Retrieved from: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part\\_2/11.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/11.pdf)).
- Куницина, В. Н. (1995). Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*, 1,

- 48-61 (Kunitsyna, V. N. (1995). Social competence and social intelligence: structure, functions, relationships. *Theoretical and applied issues of psychology*, 1, 48-61).
- Мосягина, Г. П. (2008). *Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Астрахань (Mosiagina, G. P. (2008). *Formation of future teachers' social competence (on an example of pedagogical college)* (thesis abstract: 13.00.08). Astrakhan).
- Doktorovych, M. O. (2009). Social competence as a scientific problem. *Psychology and society*, 3, 144-147.
- Elksnin, L. K., Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36 (1), 27-35.
- Frumin, I. D. (2003). Competence approach as a natural stage of updating the education content. *Development pedagogy: key competencies and their formation: Proceedings of the 9th scientific-practical conference. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. state un-ty*, pp. 33-56.
- Golovan, M. S. (2014). The teacher's professional competence of the higher educational institution. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology. Collection of articles*, 44 (3), 79-88.
- Heimann, M., Nelson, K., Tjus, T., Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Autism Development Disorders*, 25, 459-480.
- Lukianova, I. I. (2001). Basic needs for the development of adolescents' social competence. *Psychological science and education*, 4, 41-47.
- Matson, J. L., Cooper, C., Malone, C. J., Moskow, S. L. (2008). The relationship of self-injurious behavior and other maladaptive behaviors among individuals with severe and profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29 (2), 141-148.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Positive Behavior Interventions*, 3 (4), 237-250.
- Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., Schniering, C. A. (2000). *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. California: New Harbinger.
- Skirko, R. L. (2010). *Formation of social competence of future practical psychologists in the professional training process* (thesis abstract). Zaporizhzhia.
- Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?* New York: Teachers College Press.

## РЕЗЮМЕ

**Максименко Татьяна, Глива Яна, Александрова Анастасия.** Соціальна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти.

Стаття розкриває позицію авторів щодо місця компетентності майбутнього педагога у структурі професійної компетентності. У статті здійснено теоретичне узагальнення стану дослідження представленої проблеми в науковій літературі. Розглянуто наукові підходи до визначення понять «компетентність» та «компетенція».

Розкрито підходи до трактування визначення складових понять «соціальна компетентність». Запропоновано авторське визначення сутності поняття соціальної компетентності майбутнього педагога. Соціальна компетентність



особистості є інтегрованою соціальною якістю особистості, що включає ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретне соціальне знання як керівництво до дії, суб'єктну здатність до самовизначення, самоврядування та нормотворчості; уміння здійснювати соціальні технології в головних сферах життєдіяльності (у системі соціальних інститутів, норм і відносин) згідно з належним рівнем культури, моральності і права.

У статті розглянуто сутність професійної та соціальної компетентності в структурі професійної компетентності майбутнього педагога в закладі вищої освіти. Склад і зміст компетентностей викладача закладу вищої освіти визначено відповідно до положень компетентнісного підходу, вимогами до претендентів на посаду викладача закладу вищої освіти, а також на основі кваліфікаційних характеристик посад професорсько-викладацького складу ЗВО.

Здійснено структурний аналіз соціальної компетентності й визначено її компоненти. Обґрунтовано значимість партнерської співпраці майбутнього педагога для створення сприятливих умов для навчання та виховання в закладі вищої освіти. Висвітлено шляхи реалізації соціальної компетентності майбутнього педагога у структурі професійної компетентності.

Розкрито зміст кожної з означених складових соціальної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти. Виокремлено структурні компоненти соціальної компетентності майбутнього педагога в закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** соціальна компетентність, компетентність, професійна компетентність, майбутній педагог, заклад вищої освіти.

## РЕЗЮМЕ

**Максименко Татьяна, Глыва Яна, Александрова Анастасия.** Социальная компетентность в структуре профессиональной компетентности будущего педагога учреждения высшего образования.

В статье освещены позиции авторов о месте компетентности будущего педагога в структуре профессиональной компетентности. В статье сделано теоретическое обобщение состояния исследования представленной проблемы в научной литературе. Рассмотрены отдельные научные подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция». Рассмотрена сущность профессиональной компетентности и социальной компетентности в структуре профессиональной компетентности будущего педагога в учреждении высшего образования. Состав и содержание компетентностей преподавателя высшего учебного заведения определены в соответствии с положениями компетентностного подхода, требованиями к претендентам на должность преподавателя учреждения высшего образования, а также на основе квалификационных характеристик должностей профессорско-преподавательского состава ЗВО.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, компетентность, профессиональная компетентность, будущий педагог, учреждение высшего образования.

УДК 378.018.8:[377. 011.3-051:004

Олег Малишевський

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0002-7653-7862

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/106-117

## ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

*Стаття присвячена аналізу практичного аспекту готовності до професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. З'ясовано, що організація практичної підготовки (виробничої практики) інженерів-педагогів комп'ютерного профілю зорієнтована на сучасні вимоги до професії. Вона сприяє формуванню необхідних професійних умінь та апробації здібностей і можливостей виконання професійної діяльності майбутніх фахівців, необхідних для розвитку готовності до професійної мобільності. Акцентовано на перевагах проектної технології навчання здобувачів вищої освіти. Доведено, що впровадження проектної технології сприяє реалізації педагогічних завдань: інтенсифікації, підвищенні ефективності та якості освітнього процесу; диференціації навчання, що забезпечує майбутньому фахівцю власну траєкторію самоосвіти; системну інтеграцію предметних завдань.*

**Ключові слова:** *практична підготовка, інженер-педагог комп'ютерного профілю, готовність до професійної мобільності, професійна мобільність, виробнича практика, педагогічна практика, проект, проектна технологія навчання.*

**Постановка проблеми.** Сучасна ситуація у виробничих та освітніх сферах вимагає від майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю високого рівня професійної мобільності в таких галузях, як інженерія, педагогіка, менеджмент, комп'ютерні технології та ін. Ефективність функціонування освітньої системи визначається професіоналізмом майбутнього фахівця інженерно-педагогічної освіти, який повинен бути готовим до організації і здійснення фундаментальної, загально-технічної та спеціальної підготовки на всіх рівнях професійної освіти. Важливого значення у професійній підготовці майбутнього фахівця набуває практика як одна з форм практичного навчання у вищій школі. Вона ґрунтується на професійних знаннях, опирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння способами її планування, організації та здійснення.

З урахуванням процесу модернізації інженерно-педагогічної освіти в умовах інформатизації суспільства необхідність формування готовності до

професійної мобільності інженера-педагога комп'ютерного профілю актуалізує впровадження й використання сучасних інновацій технологій навчання в оновлений зміст їх практичної підготовки.

**Аналіз актуальних досліджень.** У наукових працях учені (Ю. Бабанський, З. Васильєва, Т. Волкова, І. Герасимова, А. Джантіміров, В. Загвязінський, В. Кулешова, М. Пальчук, В. Сластьонін та ін.) високо оцінюють роль практики у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Їхні наукові розвідки доводять, що у процесі практики теоретичні знання використовуються в нових умовах, для вирішення конкретних практичних завдань. Науковці зазначають, що єдність формування системи знань, умінь і навичок у процесі навчальних занять і практики обумовлена тим, що професійна діяльність являє собою єдність теоретичного і практичного компонента, синтез теорії та досвіду. На їхню думку, практична підготовка, на відміну від теоретичного навчання з його високим ступенем наукового узагальнення, характеризується більшою конкретністю й виступає як основа пізнання, доповнює і узагальнює теоретичні знання, сприяє науковому пошуку та узагальненню професійного досвіду, розкриває суспільну значущість професії, формує необхідні вміння, навички й особистісні якості, зміцнює позитивні мотиви навчання в закладі вищої освіти, закладає практичну основу професійної мобільності майбутнього інженера-педагога.

Проте питання формування професійної мобільності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю залишається фрагментарним і недостатньо з'ясованим у професійній освіті.

**Мета статті:** дослідження практичного аспекту формування готовності до професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнюючих теоретичних методів, зокрема системно-функціональний та аналітичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, зіставлення різних точок зору на досліджувану проблему, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Практика є необхідною ланкою в системі інженерно-педагогічної підготовки, у процесі якої відбувається поєднання теоретичної і практичної складової, формування компетентностей професійної мобільності майбутнього фахівця професійної освіти в галузі комп'ютерних технологій. Вона поєднує

теоретичне навчанням здобувача вищої освіти і практичні аспекти майбутньої професійної діяльності, виконуючи відповідні функції:

- навчальну (активізація, поглиблення й застосування теоретичних знань із психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, формування професійно-педагогічних умінь і навичок);
- розвивальну (формування пізнавальної творчої активності майбутніх інженерів-педагогів, професійно-педагогічного мислення);
- виховну (формування професійно-педагогічних якостей інженера-педагога, активності, впевненості);
- діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів, ступеня професійно-педагогічної підготовленості та придатності до інженерно-педагогічної діяльності).

Сьогодні проблема організації практики розглядається кожним закладом вищої освіти відповідно до вимог освітньої програми спеціальності з урахуванням професійної кваліфікації майбутнього фахівця. Разом із тим, можна виділити загальні тенденції її організації. По-перше, практика розглядається як компонент загального змісту освіти, орієнтованого на сучасні вимоги до професії. По-друге, у ході практики у студентів формуються необхідні професійні вміння, а також відбувається апробація власних здібностей і можливостей виконання професійної діяльності. По-третє, під час практики відбувається формування у студентів творчого, дослідницького підходу до професійної діяльності.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у педагогічному закладі вищої освіти. Однією з основних форм професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю освітнього ступеня «магістр» є виробнича практика, що дозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід.

Поняття «виробнича практика» тлумачать як самостійну форму виробничого навчання, у процесі якої студенти в умовах діючого виробництва виконують реальні виробничі завдання, що визначені освітньою програмою (*Енциклопедія професійного...*, 1998). Метою виробничої практики є оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними методами організації майбутньої професійної діяльності, формування професійних умінь і навичок, виховання потреби систематичного оновлення знань. Виробнича практика є інтегральним видом підготовки майбутнього фахівця, вона забезпечує вивчення технологічних процесів,

специфіки організації праці та засобів виробництва, удосконалення умінь та навичок в опануванні нової техніки й обладнання, розширення та поглиблення виробничого досвіду (Красильникова). Виробнича практика виступає як особливе соціальне професійно-освітнє середовище, що сприяє розвитку і становленню майбутнього фахівця як професіонала, збагаченню життєвого досвіду, розширенню соціальних контактів та формуванню навичок самоуправління, комунікативної взаємодії у розв'язанні виробничих проблем. У ході виробничої практики здобувачі вищої освіти засвоюють певну систему норм, правил, соціальних ролей та цінностей, що дасть можливість реалізувати себе в галузі майбутньої спеціальності (Турсынова, 2008, с. 9).

У процесі нашого дослідження було проаналізовано зміст програм і методик організації виробничої практики інженерів-педагогів комп'ютерного профілю освітнього ступеня «магістр». Аналіз показав, що виробнича практика виступає органічною складовою єдиного освітнього процесу, психолого-педагогічної, технологічної та методичної підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, пов'язуючи теоретичне навчання студента в закладі вищої освіти з його майбутньою самостійною роботою в закладах професійної освіти або на виробництві. Створюючи максимально наближені до реальних умови самостійної професійної діяльності, виробнича практика забезпечує формування готовності до професійної мобільності інженера-педагога комп'ютерного профілю. У процесі виробничої практики існує можливість певною мірою усвідомити педагогічні явища і факти, закономірності і принципи навчання та виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності. Крім того, перехід суспільства на ринкові відносини вимагає формування у студентів педагогічних університетів таких особистісних і професійних якостей, які б дозволили їм без особливих внутрішніх бар'єрів почати трудовий шлях у постійно змінюваних умовах ринку праці.

Виробнича практика створює реальні можливості для формування готовності магістрів до професійної діяльності інженерів-педагогів на виробництві й організації і проведення освітньої діяльності зі студентами професійних коледжів та закладів вищої освіти. Також у ході практики реалізуються потреби здобувати і застосовувати нові теоретичні і методичні знання й одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід. Під час виробничої практики в інженерів-педагогів комп'ютерного профілю закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, набуті в закладі вищої

освіти, формуються професійні вміння і навички, розвиваються творчі здібності, педагогічне мислення, інтенсифікується процес формування професійних особистісних якостей, комунікативної культури, навичок професійної взаємодії та співпраці.

Виробнича практика здобувачів вищої освіти була організована й побудована на принципах безперервності (єдність усіх етапів формування професійної мобільності у процесі виробничої практики), системності (усі проєктовані елементи системи (цілі, зміст, види практики, форми проведення) розглядалися як єдине ціле з різноманітними внутрішніми зв'язками між ними і зовнішнім середовищем), індивідуалізації та диференціації (урахування потреб, інтересів і здібностей магістрів, складання індивідуальних програм практики, виконання варіативних завдань, самостійний вибір бази практики), наступності (послідовність і систематичність засвоєння інженерно-педагогічних знань і вмінь, опора на вивчене, установлення зв'язку й оптимального співвідношення між етапами практики).

Одна з цілей виробничої практики полягала у формуванні готовності до професійної мобільності, що передбачала набуття практичного досвіду технологічних та педагогічних компетентностей: готовності до використання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій і нових інформаційних засобів навчання; у набутті досвіду застосування теоретичних знань у практичній діяльності й прийняття самостійних рішень під час реалізації різних видів діяльності в умовах, наближених до реальної професійної діяльності; у вихованні потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх на практиці.

Відповідно до навчального плану спеціальності «015.10 Професійна освіта (комп'ютерні технології)», зміст практичної підготовки здобувачів вищої освіти забезпечувався технологічною (виробничою) та педагогічною (виробничою) практиками. Програми практик було контекстно вдосконалено в напрямі формування готовності до професійної мобільності. У процес організації та проведення виробничих практик було запроваджено проєктну технологію формування досліджуваної якості майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Технологічна (виробнича) практика передбачає формування технологічних компетентностей професійної мобільності й пов'язана з вивченням дисциплін науково-предметної та спеціальної підготовки. Педагогічна (виробнича) – формування педагогічних компетентностей професійної мобільності і пов'язана з вивченням дисциплін циклу загальної підготовки та дисциплін психолого-педагогічної підготовки.

Технологічна (виробнича) практика проводилася на першому курсі магістратури. Її основними завданнями були: оволодіння професійними технологіями, виконання розрахунково-аналітичних робіт за профілем виробництва. У ході практики магістри набували технологічних та організаційно-управлінських компетентностей професійної мобільності: здатність досліджувати і проєктувати засоби, методи здійснення технологічних процесів; уміння виконувати професійно-технологічні процеси; здатність досліджувати, розробляти, оформляти й вести технологічну документацію; уміння управляти технологічними процесами та розрахунками техніко-економічних показників; здатність до організації і контролю продуктивного процесу на виробництві; уміння аналізувати виробничі ситуації, приймати технологічні та управлінські рішення.

Педагогічна (виробнича) практика проводилася на другому курсі магістратури. Її основними завданнями були: дослідження, моделювання та проєктування процесу професійно-педагогічної діяльності; проєктування і реалізація виробничих та педагогічних процесів; перевірка можливостей самостійної роботи в якості педагога в умовах конкретної бази практики; організація та проведення дослідницько-експериментальної роботи з актуальних проблем розвитку професійної освіти, підготовка освітніх проєктів. Педагогічна (виробнича) практика структурувалася за двома напрямками: управлінсько-педагогічний та професійно-дослідницький (написання кваліфікаційної роботи).

Управлінсько-педагогічний напрям педагогічної (виробничої) практики передбачав формування управлінських компетентностей професійної мобільності здобувачів вищої освіти: здатність до організації освітнього процесу; здатність керувати діяльністю навчальної групи, колективу; володіння способами спільної діяльності у групі, комунікативними прийомами, умінням знаходити компроміси; здатність до вибору оптимальних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях; здатність розробляти педагогічні проєкти змістового і процесуального блоку освітнього процесу; здатність розробляти педагогічні проєкти змісту професійної освіти; здатність розробляти різні види навчально-програмної та методичної документації для підготовки фахівців відповідної галузі; здатність до вибору оптимальних засобів педагогічної взаємодії, обґрунтування індивідуальної стратегії поведінки у процесі вирішення освітніх проблем; здатність до аналізу особистої професійної діяльності.

Професійно-дослідницький напрям педагогічної (виробничої) практики передбачав проєктування й реалізацію педагогічних процесів, організацію і

проведення дослідно-експериментальної роботи з актуальних проблем розвитку професійної освіти. Цей напрям практики був спрямований на формування науково-дослідницьких компетентностей професійної мобільності майбутніх фахівців і полягав у здатності до: організації дослідно-експериментальної роботи з проблем професійної освіти; визначення шляхів підвищення ефективності освітнього процесу; вибору основних засобів діагностування навчальних досягнень; застосування методик статистичного опрацювання результатів спостережень; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, передового вітчизняного та міжнародного досвіду у професійно-педагогічній сфері; проектування індивідуальних програм самоосвіти та коригування індивідуальних систем роботи з інформацією; стимулювання процесів розвитку, переструктурування ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця, перетворення цінності самоосвіти й саморозвитку в особистісний сенс; моніторингу та коригування процесу розвитку інтелектуальних компетентностей на основі виділених критеріїв і показників їх сформованості.

Для формування професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в ході практик використовували проектну технологію навчання. Основними завданнями проектної технології під час проходження практик були: розширення, закріплення і систематизація знань інженерно-педагогічної галузі, удосконалення професійних умінь і навичок для вирішення певних виробничих або педагогічних завдань; розвиток умінь і навичок самостійної розумової праці; формування готовності діяти в залежності від ситуацій, прогнозувати наслідки й результати професійної діяльності; володіння вміннями проектувати ситуацію і процес її якісної зміни; визначення рівня підготовленості майбутніх фахівців до самостійної роботи в галузі сучасного виробництва, науки, освіти.

З точки зору О. Газмана (2002), проектування є специфічним індивідуально-творчим процесом, який вимагає від кожного оригінальних нових рішень. Водночас він є процесом колективної творчості. Завдяки набуттю навичок роботи в режимі групової творчості інтенсивно розвиваються проєктувальні здібності, що передбачають, передусім, здатність до рефлексії, формування цілей, вибору адекватних рішень і, безумовно, вміння вибудовувати з частин ціле. Отже, в основі проектування лежать методи, що забезпечують власні відкриття магістрів, зорієнтовані на наукове дослідження побудови стратегії професійної діяльності.



Цінність проектування полягає в тому, що здобувач вищої освіти не тільки включається у процес активної пошукової діяльності, спрямованої на вирішення конкретної проблеми, але й відбувається розширення його світогляду, здобування нового життєвого досвіду й оволодіння різними способами творчої, виробничої, дослідницької діяльності.

Незважаючи на те, що проекти за своєю структурою нагадують наукове дослідження і слідує його логіці, вони мають також свою специфіку – яскраво виражений суспільний характер і мозаїчну природу дій. Розробляючи форми організації проектів, студенти керувалися чинниками ефективності освітнього процесу за Л. Орбан-Лембрик (2001): розв'язання практичних проблем передбачає засвоєння нових методів та засобів професійної діяльності; дослідницька діяльність створює додаткову мотивацію до формування нових ідей та накопичення нового досвіду; інтенсивне занурення у проблему дає можливість відкрити внутрішні резерви особистості, нереалізовані нові здібності; побудова діяльності від складного до простого, використання надмірних обсягів інформації сприяють прояву й активізації свідомості та психіки; робота у групі дозволяє активізувати діяльність кожного учасника; орієнтація на самостійність здобуття знань, відмова від «інформаційного підходу» у їх здобутті; урахування послідовностей «від знань до практичних дій», «від дій до знань» дозволяє розв'язувати проблему цілеспрямованого відбору необхідних знань, проблему мотивації звернення до різної інформації й формування на цій основі нового розуміння, пізнання, навчання та розвитку.

Технологія проектування була спрямована на формування професійної зрілості здобувачів вищої освіти, основними складовими якої є: загальнокультурна і професійна спрямованість, дослідницька активність. Загальнокультурна спрямованість забезпечувала формування здібності студентів до творчої діяльності на основі орієнтації в цінностях широкого культурного простору, обізнаності у сфері загальнолюдської культури, розуміння ролі і місця різних галузей знань як елементів загальнолюдської культури та взаємозв'язку між ними, розуміння особливостей різних ціннісних позицій, необхідності розвитку вольових і моральних якостей; готовність побудови міжособистісної взаємодії і вмінь включатися в активне життя суспільства; розвитку системи особистісних сенсів і цінностей; здатність до самовизначення. Професійна спрямованість забезпечувала формування високої і чіткої мотивації на професію, достатні знання про обрану професію, наявності уявлень про труднощі даної професії і про власне місце в ній. Дослідницька активність забезпечувала

формування пізнавальної потреби й пізнавальної активності в ході практичної діяльності, оволодіння елементарними методами наукового пізнання і вміннями застосовувати їх на практиці, уміння організовувати і аналізувати власну професійну діяльність; прагнення до участі в колективному творчому пошуку.

Технологія проєктування передбачала розробку різних проєктів у залежності від виду практики, одним із яких був проєкт «Побудова професійної кар'єри як шлях до формування професійно мобільного фахівця». Основною метою проєкту було закріплення й удосконалення методів побудови професійної кар'єри; методів самодослідження своєї особистості; формування позитивного ставлення до власного досвіду професійної діяльності, індивідуального професійного стилю діяльності, здатності до творчості, саморозвитку, командної співпраці; розробка стратегій професійного розвитку. Для реалізації мети проєкту магістри використовували такі методи роботи, як: аналітичне інтерв'ю, інформаційний пошук, мозкова атака та її модифікації; методи технологічного форсайту (мозковий штурм, метод сценаріїв), дискусії, імітаційні вправи, ділові ігри тощо. У межах проєкту вирішували такі завдання: відхід від фокусування лише на проблемах пошуку роботи й зосередження на загальних моделях поведінки в житті; усвідомлення можливості соціалізації у процесі реалізації своєї кар'єри; допомога досягнути рольової інтеграції у суспільстві, відповідного рівня готовності до професійної мобільності.

У ході проєктування магістри, зважаючи на постійні зміни на ринку праці, проявляли готовність переоцінювати накопичений досвід, вирішувати професійні ситуації, передбачати проблеми на особистісному і професійному рівні, виділяючи при цьому найбільш пріоритетні для певної ситуації; знаходити організаційно-управлінські рішення в нестандартних умовах. Вирішуючи певну проблему в ході проєктування, здобувачі вищої освіти постійно використовували знання, уміння і досвід творчості в їх органічній єдності, збагачуючи при цьому професійну діяльність новаціями, що відповідають актуальним запитам особистості та суспільства і які в даному конкретному виді ще не були представлені. Невирішеність тих чи інших проблем давало імпульс до прояву такої суб'єктивної творчості, як інтуїція і уява, спонукало до «програвання» багатьох варіантів вирішення проблем та розробки нових засобів і норм у професійній сфері.

Залучення здобувачів вищої освіти до проєктної діяльності в безпосередній командній взаємодії під час розв'язання професійних проблем сприяло трансляції творчого досвіду учасників проєкту, що

створювало умови для розвитку професіоналізму й формування індивідуальної стратегії побудови майбутньої кар'єри. Технологія проектування показала, що кожен магістр є суб'єктом проектування власного професійного розвитку, при цьому його відмінною рисою виступають уміння виокремлювати факти й виділяти їх специфіку, володіти спеціальними знаннями про професійну діяльність і форми її організації, уміння вибудувувати логічний ланцюжок формування гіпотези, здатність пов'язувати теорію і практику. Оволодіння даними вміннями визначало сформованість у майбутнього фахівця індивідуального стилю професійної діяльності, готовності до інноваційної діяльності, тобто професійної мобільності.

#### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Практичний аспект формування готовності до професійної мобільності, розкритий технологією проектування, передбачає виявлення особистісних перспектив професійного розвитку, самовдосконалення ідеальної моделі професійно мобільної особистості: здатність до індивідуального професійного стилю діяльності, творчості, саморозвитку, самоорганізації; готовність створювати новації і впроваджувати їх, урахувувати всі можливі варіанти розвитку подій, уміти, ризикувати, працювати в команді і взаємодіяти у висококонкурентному середовищі.

Проведене дослідження не охоплює усього спектру реалізації практичного аспекту формування готовності до професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо пошук шляхів, пов'язаних із цільовим замовленням практико зорієнтованих досліджень із боку баз практик на розробку кваліфікаційних і курсових робіт і впровадження їх результатів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

- Батышев, С. Я. (ред.) (1998). *Энциклопедия профессионального образования: в 3 т.* Москва: АПО. URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (Batyshev, S. Ya. (Ed.) (1998). *Encyclopedia of vocational education: in 3 vol.* Moscow: APO).
- Газман, О. С. (2002). *Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы.* Москва: МИРОС (Gazman, O. S. (2002). *Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom.* Moscow: MIROS).
- Красильникова, Г. В. *Професійна педагогіка.* URL: [http://lubbook.org/book\\_303.html](http://lubbook.org/book_303.html) (Krasylnykova, H. V. *Professional pedagogy.* URL: [http://lubbook.org/book\\_303.html](http://lubbook.org/book_303.html)).
- Орбан-Лембрик, Л. Е. (2001). *Психологія управління.* Івано-Франківськ: Плай (Orban-Lembryk, L. E. (2001). *Management psychology.* Ivano-Frankivsk: Plai).
- Турсынова, Ж. Ж. (2008). *Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях производственной практики на основе информационных технологий* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08).

Караганды (Tursynova, Zh. Zh. (2008). *Formation of students' professional competence in terms of industrial practice based on information technology*. (PhD thesis abstract). Karagandy).

### РЕЗЮМЕ

**Малышевский Олег.** Практический аспект формирования готовности к профессиональной мобильности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля.

*Статья посвящена анализу практического аспекта готовности к профессиональной мобильности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля. Выяснено, что организация практической подготовки (производственной практики) инженеров-педагогов компьютерного профиля ориентирована на современные требования к профессии. Она способствует формированию необходимых профессиональных умений и апробации способностей и возможностей выполнения профессиональной деятельности будущих специалистов, необходимых для развития готовности к профессиональной мобильности. Акцентировано на преимуществах проектной технологии обучения претендентов высшего образования. Доказано, что внедрение проектных технологии способствует реализации педагогических задач: интенсификации, повышению эффективности и качества образовательного процесса; дифференциации обучения, обеспечивает будущему специалисту индивидуальную траекторию самообразования; системную интеграцию предметных задач.*

**Ключевые слова:** практическая подготовка, инженер-педагог компьютерного профиля, готовность к профессиональной мобильности, профессиональная мобильность производственная практика, педагогическая практика, проект, проектные технологии обучения.

### SUMMARY

**Malyshevskiy Oleg.** Practical aspect of forming readiness for professional mobility in future engineers-teachers in the area of computer technology.

*The article is devoted to the analysis of the practical aspect of professional mobility readiness of future engineers-teachers in the area of computer technology. It has been found out that organization of practical training (industrial practice) of engineers-teachers is focused on modern profession requirements. It contributes to the formation of necessary professional skills and testing the abilities and capabilities of future specialists' professional activities needed to develop readiness for professional mobility. Emphasis has been placed on the advantages of project technology in the practical training of higher education applicants. It involves the development of creative potential, innovative thinking, high creativity, the ability to comprehensively combine research, design, entrepreneurship and evaluate the decisions consequences. At the same time, the practice provides mastery of the methodology and means of automated collective complex systems design at all life cycle stages and the formation of information and communication skills of the future engineers-teachers in the area of computer technology.*

*It has been proved that the project technology introduction contributes to the pedagogical tasks implementation: intensification, improving the efficiency and quality of the educational process; training differentiation. It provides the future specialist with his own trajectory of self-education; system integration of subject tasks.*

*The practical aspect of the formation of professional mobility readiness in the context of design technology, involves identifying personal prospects for professional development, self-improvement of the ideal model of professionally mobile personality. It promotes the ability formation of individual professional style of activity, creativity, self-development, and self-organization. At the same time, project technology provides readiness formation to create innovations and implement them, take into account all possible scenarios, be able to take risks, work in a team and interact in a highly competitive environment. That is, it creates all the conditions for the formation of professional mobility readiness of future engineers-teachers in the area of computer technology.*

**Key words:** *practical training, engineer-teacher in the area of computer technology, readiness for professional mobility, professional mobility, industrial practice, pedagogical practice, project, project learning technology.*

**УДК 378.016:8**

**Леся Матвієнко**

Полтавська державна аграрна академія

ORCID ID 0000-0003-1211-3056

**Любов Хоменко**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0001-6806-2783

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/117-126

## **ЗАСТОСУВАННЯ КРАУДСОРСИНГУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Сучасна вища освіта потребує застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для ґрунтовної організації навчально-виховного процесу та всебічного висвітлення найефективніших методів і засобів навчання у вишах. Одним із найменш поширених та малодосліджених методів навчання з залучення ІКТ у сучасному освітньому просторі є краудсорсинг. У статті схарактеризовано основні визначення поняття «краудсорсинг», висвітлено методи та засоби його застосування в системі сучасної вищої освіти, проаналізовані позитивні та негативні аспекти застосування краудсорсингу в освітньому просторі вишів, запропоновано способи асиміляції крауд-технологій із викладанням дисциплін філологічного спрямування.*

**Ключові слова:** *краудсорсинг, крауд-технології, інформаційно-комунікаційні технології, філологічні дисципліни, вища освіта.*

**Постановка проблеми.** З розвитком сучасного суспільства, посиленням конкуренції майже в усіх сферах діяльності, для підвищення якості освітнього процесу заклади вищої освіти все частіше починають вдаватися до нестандартних, незвичних методів організації навчання, використовуючи новітні технології.

Потреби сучасної освіти відкривають для викладача розуміння того, що студент може отримати знання та вміння, працюючи в групі однодумців, об'єднаних прагненням вирішити конкретну проблему. Сучасні викладачі ЗВО стикаються з такими суперечностями в організації навчання, як відсутність можливостей для обміну навчальними та методичними матеріалами; витрата значної кількості часу на розробку та планування занять; відсутність якісних матеріалів для підготовки та проведення занять. Викладачі шукають перевірені матеріали та такі, що відповідають освітнім стандартам. Оскільки важко оцінити якість освітньої інформації, викладачі звертаються до поширених джерел, яким можна довіряти. Тому почали з'являтися системи управління змістом навчальної та методичної інформації електронних освітніх ресурсів, що забезпечують прозорість і доцільність матеріалів, призначених для викладання дисциплін у закладах вищої освіти.

Одним із ефективних методів організації навчання використанню інформаційно-комунікаційних технологій, який набуває популярності в педагогічних університетах, є краудсорсинг.

**Аналіз актуальних досліджень.** Краудсорсинг – це слово, що походить з англійської мови. У перекладі він означає «crowd» – натовп і «resource» – «пошук ресурсів». Цей термін характеризує процес збирання будь-яких ресурсів зусиллями великої кількості людей.

Термін «краудсорсинг» уперше був уведений письменником Джеффом Хау та редактором журналу Wired Марком Робінсоном у червні 2006 р.

Проаналізувавши науково-методичну літературу, можна виокремити такі визначення поняття краудсорсингу:

1. Передача певних аналітичних та дослідницьких функцій широкому колу осіб для ґрунтовного та всебічного розгляду проблеми (Жидкова, 2013).

2. Вирішення соціально значущих завдань великою кількістю користувачів, які координують свою діяльність за допомогою інформаційних технологій (Панкрухін, 2011).

3. Модель управління, заснована на залученні значної кількості професіоналів для вирішення певних проблем (Костенко, 2013).

4. Унікальний спосіб передачі вирішення певної проблеми віддаленій спільноті людей (Шипізов, 2012).

Модель використання краудсорсингу в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти включає систематизацію способів організації навчання, методологічних прийомів та наукових підходів, які спрямовані на вирішення певних освітніх завдань на основі заданих умов з використанням новітніх інформаційних технологій.

У сучасній науковій літературі виокремлено такі види краудсорсингу в освіті (Изметьева, 2011):

- пасивний (лише прийом) та активний (конструктивний діалог);
- внутрішній (всередині організації або спільноти експертів) та зовнішні (без обмежень);
- традиційний (пошук найкращої ідеї серед багатьох ідей) та інтелектуальний (пошук багатьох кращих ідей на основі їх колективного відбору).

Краудсорсинг у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти спрямований на вирішення таких взаємопов'язаних завдань (Беляева, 2014):

- збір та обробка інформації;
- аналіз конструктивних ідей;
- виокремлення пропозицій до створення проектів досліджуваної проблеми;
- формування кола незалежних експертів.

Застосування крауд-технологій у викладанні філологічних дисциплін у закладах вищої освіти недостатньо висвітлено у працях науковців та потребує ґрунтовного дослідження.

**Метою статті** є обґрунтування об'єктивної необхідності використання краудсорсингових технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін у закладах вищої освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичні: порівняння та узагальнення (вивчення ступеня наукової розробленості терміну «краудсорсинг» в освіті), аналіз, синтез та узагальнення даних психологічної, педагогічної і методичної літератури, теоретичне прогнозування й моделювання застосування крауд-технологій в освіті для визначення наукових засад досліджуваної проблеми; емпіричні: діагностичні методи (бесіди, інтерв'ю з викладачами, анкетування, аналіз продуктів професійної діяльності викладачів, які забезпечують дисципліни філологічного спрямування в навчально-виховному процесі).

**Виклад основного матеріалу.** Основний принцип краудсорсингу можна сформулювати так: групи людей можуть сформувати більш ґрунтовні знання, ніж окремі науковці, але специфіка методу полягає саме у створенні належних умов для реалізації цих знань. Таким чином, краудсорсинг – це не просто організація форуму, де учасники формулюють свої запитання, коментарі, пропозиції, а організаційно та методологічно

організована модель взаємодії викладача закладу вищої освіти чи студентів зі спеціалістами з проблематики в мережі Інтернет.

Для визначення специфіки використання краудсорсингу в освіті необхідно схарактеризувати його основні класифікації та методи впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

У результаті аналізу наукових та методологічних досліджень у галузі впровадження краудсорсингу у вищій школі визначена така класифікація:

а) краудсорсинг дизайну: дозволяє відібрати логотипи і дизайн для продукції. Може бути використаний і в сфері управління ЗВО;

б) краудфандінг: спосіб інвестування в цікаві, але маловідомі проекти. Наприклад, за допомогою краудфандінга в Німеччині не так давно була побудована неординарна бібліотека під відкритим небом, яка поєднує в собі мінімалістичний дизайн і затишок креативного простору;

в) мікротаскінг – інструмент краудсорсингу, що дозволяє доручити необмеженій кількості осіб допомогу в тій чи іншій справі безкоштовно або за винагороду. Дуже часто цю технологію називають фрілансом, але не варто плутати ці два поняття, оскільки у фрілансі найчастіше один виконавець, а в мікротаскінгу їх може бути понад тисячу.

Краудсорсинг у викладанні філологічних дисциплін у вишах застосовується як в освітньому процесі, так і для самоосвіти студентів. Такі освітні платформи, як Coursera чи Universarium дозволяють вивчати цікаві програми філологічного напрямку в закладі освіти та вдома. Виші, освітні компанії та приватні особи розміщують відео та навчальний контент на цих інтернет-платформах, що сприяє підвищенню доступу освітян до електронних ресурсів з відповідної проблематики.

Фундатором соціального краудсорсингу, що широко застосовується в освіті, є Григорій Асмолов, автор таких наукових електронних проектів, як: «Help Card», «Virtual Market». Він зосереджує увагу на створенні та розвиткові суспільно значущих проектів та соціальних платформ, які доцільно адаптувати до вивчення філологічних дисциплін.

Упровадження елементів крауд-технологій під час викладання філологічних дисциплін відбувається у двох напрямках: для підвищення якості навчально-виховного процесу, а також для адаптації методологічного супроводу дисциплін до сучасних інформаційних засобів навчання.

Основні способи застосування краудсорсингу в освітньому середовищі включають:

- проведення маркетингових досліджень для вирішення різних освітніх проблем;



- створення студентами інформаційних баз даних, як-от: електронна бібліотека, електронні словники, бази пошуку даних;
- формування нових навчальних програм, програмних продуктів навчального призначення на основі думки експертного співтовариства, зацікавленого в їх створенні;
- можливість участі студентів у існуючих краудсорсингових проектах під керівництвом викладачів, коли оцінювати якість завдань буде не лише викладач, а й Інтернет-спільнота.

Основні принципи здійснення краудсорсингу системою філологічних дисциплін у закладах вищої освіти передбачають:

- успіх краудсорсингу в різних наукових областях. Краудсорсинг розвинений у багатьох сферах, але в освіті він ще не зайняв важливу нішу;
- динаміка курсів. Викладачі відбирають якісний, перевірений матеріал та адаптують його до сучасних вимог і специфіки викладання дисципліни;
- прозорість та відповідальність. Краудсорсинг забезпечує прозорість та відповідальність у створенні навчальних матеріалів та програмних засобів;
- співпраця. Створення навчальних матеріалів та методичного супроводу дисциплін – це спільна робота групи фахівців з відповідної проблематики;
- відкритий потенціал для інновацій. Студенти можуть отримати різномірну інформацію, проаналізувати та порівняти якість електронних ресурсів, систематизувати та поглибити знання, здобуті в межах навчальних програм;
- постійне вдосконалення навчальних програм, методологічного супроводу та програмного забезпечення філологічних дисциплін. Якщо після застосування крауд-технологій результати студентів вищі, викладачі можуть визначити більш успішні методи та технології навчання, адаптувати їх до навчально-виховного процесу вишу.

Упровадження в освітній процес пропонованих принципів передбачає формування та реалізацію таких складових, як формулювання тем дискусії (проблематизація), визначення умов дискусії, підбір методів та засобів реалізації дискусії, залучення та мотивація експертів, відбір та фільтрація ідей, документування результатів.

Краудсорсинг як форма навчання у вищій школі має як переваги, так і недоліки.

Основні переваги краудсорсингу під час викладання філологічних дисциплін у вищій школі включають:

- зменшує витрати на організацію навчання, витісняючи дорогі послуги аутсорсингу;
- дає можливість залучити велику кількість зацікавлених людей до вирішення проблеми;
- дозволяє використовувати в роботі знання та вміння професіоналів незалежно від їх географічного розташування;
- забезпечує використання дистанційної роботи.

До основних недоліків краудсорсингу належать:

- дуже важко передбачити час, необхідний для вирішення завдання;
- використання цієї технології передбачає залучення значних зусиль, щоб привернути увагу груп людей, готових витратити свої ресурси на це завдання;
- модель краудсорсингу застосовується для вирішення певного, відносно вузького кола проблем.

Однією з характерних особливостей краудсорсингу є мікротаскінг (Microtasking) – розподіл роботи на дрібні частини (модулі). Після появи мікротаскінгу було створено численні онлайн-сервіси філологічного спрямування, необхідні для його розповсюдження та масового використання. Специфіка їх роботи полягає у використанні знань вузькоспеціалізованих філологів та залученні спеціалістів з усього світу до вирішення проблем.

У системі викладання філологічних дисциплін краудсорсинг також використовується як метод реалізації проектів, що здійснюються із залученням різних зацікавлених сторін, не обов'язково спеціалістів з лексикографії, термінології чи перекладу. Найпоширенішим способом використання крауд-технологій у філології є створення електронних словників. Одним із найбільш ранніх прикладів активної участі багаторівневих користувачів Інтернету у створенні словника був Оксфордський словник англійської мови (OED), під час створення якого редакцією OED було залучено широке коло користувачів для створення еквівалентів перекладу.

Навчальний потенціал краудсорсингу для викладання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти реалізований у Вікіпедії та лежить в основі освітнього проекту Duolingo (Duolingo.com), який органічно поєднує

вивчення іноземних мов із перекладом реальних текстів, якими зацікавлена мережева спільнота.

Новим «хмарним» ресурсом, призначеним для вдосконалення викладання дисциплін філологічного циклу у вищій школі, є розробка сервісної моделі TaaS (Термінологія як послуга), завданням якої є автоматизація основних етапів термінологічної роботи, пришвидшення створення та ведення термінологічних баз даних. Модель TaaS базується на принципі взаємності: кожен із тих, хто користується цією послугою, сприяє формуванню словникових систем. Користувачі обробляють документи, використовуючи цю послугу, удосконалюють та збагачують отримані термінологічні дані, якими можна потім ділитися.

TaaS пропонує набір функціонально сумісних Інтернет-послуг для використання в системі філологічних дисциплін:

- автоматична ідентифікація термінів в одномовних документах, наданих користувачем;
- пошук перекладацьких еквівалентів;
- порівнянні дані в Інтернеті для термінів із використанням методу вирівнювання пар подібних слів. У цьому випадку еквіваленти для перекладу беруться з термінологічних баз даних в Інтернеті або з системи термінів, створених користувачами платформи.

Термінологічні ресурси застосовуються як фахівцями в галузі іноземної мови та перекладу, так і різними програмами автоматичної обробки текстів, тому платформа TaaS включає інструмент для пошуку термінів API для доступу подібних систем до термінологічних служб та даних. Цей проект розвивається дуже активно і являє собою перспективний лексикографічний ресурс, створення якого є колективною термінологічною роботою всіх вільно зареєстрованих учасників.

У той самий час існують лінгвістичні ресурси, у створенні яких беруть участь фахівці найвищого рівня. Формування і впорядкування таких електронних засобів відбувається протягом багатьох років і накопичена в них інформація є актуальною для філолога. У 1984 році Принстонським університетом було розпочато роботу над створенням глобального електронного ресурсу WordNet. Це мережева база даних, яка є дуже важливим лінгвістичним ресурсом для філологів. WordNet – електронний тезаурус, розміщений у мережі Інтернет. У цій базі даних англійські слова (іменники, дієслова, прикметники та прислівники) згруповані в набори когнітивних синонімів (синсетів).

Створення електронних баз TaaS та WordNet підтверджує, що краудсорсинг може бути успішно використаний у лексикографії – не як кінцевий чи основний етап створення словника, а як метод фільтрації та обробки даних, перш ніж лексикографи та термінологи приймуть рішення про їх внесення до реального словника.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Сучасна система освіти все частіше використовує інформаційні технології та комп'ютерні телекомунікації. Навчальний краудсорсинг, який реалізується на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, передбачає завершення навчального процесу з одержання цілісного соціально адаптованого продукту. Він забезпечує нову систему оцінки навчальних досягнень, засновану на зовнішньому прозорому освітньому контролі, що, у свою чергу, сприяє підтвердженню навчальних результатів, ґрунтовному засвоєнню знань з дисциплін філологічного циклу, підвищенню самосвідомості студента та викладача. Краудсорсинг в освіті відкриває шлях для майбутніх фахівців до спілкування у високотехнологічних мережах багатомовних спільнот, що є неодмінною складовою сучасної освіти. В Інтернет-спільнотах краудсорсинг покликаний стати вирішальним фактором у їх «соціальній інтеграції».

Таким чином, процес використання краудсорсингу для викладання філологічних дисциплін включає:

- 1) визначення комплексу мовних ресурсів, використання яких необхідне конкретному спеціалісту-досліднику, викладачеві, студенту;
- 2) установа методів і прийомів дослідження та навчання на основі аналізу всього арсеналу інформаційних технологій та лінгвістичних ресурсів;
- 3) вирішення різноманітних дослідницьких та освітніх завдань у межах єдиного високотехнологічного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Уміння студента працювати в краудсорсинговому середовищі дозволяє виробити принципи взаємодії, підвищує моральний рівень, може впливати на формування загальнокультурних та професійних компетентностей. Поняття «краудсорсинг» стає все більш поширеним в освітньому середовищі, що вимагає аналізу й дослідження його як одного з можливих ефективних та сучасних інструментів розвитку вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Беляева, Л. Н. (2014). Лингвистические ресурсы информационной образовательной среды: состав, структура, функции. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 171, 47-52 (Beliaieva, L. N. (2014). Linguistic resources of the educational information

environment: composition, structure, functions. *News of RSPU named after A. I. Herzen*, 171, 47-52).

Краудсорсинг (Crowdsourcing). Retrieved from: [http://crowdsourcing.ru/article/what\\_is\\_the\\_crowdsourcing](http://crowdsourcing.ru/article/what_is_the_crowdsourcing)).

Жидкова, О. Н. (2013). Краудсорсинг как один из инструментов социализации формального и неформального образования. *Международный журнал экспериментального образования*, 10, ч. 1, 137-140 (Zhidkova, O. N. (2013). Crowdsourcing as one of the tools for the socialization of formal and non-formal education. *International Journal of Experimental Education*, 10, p. 1, 137-140).

Изметьева, Е. 11 принципов успешного краудсорсинга в образовании. *Теплица социальных технологий*. Режим доступа: <https://te-st.ru/2014/02/10> (Izmetieva, E. 11 principles of successful crowdsourcing in education. *Greenhouse of social technologies*. Retrieved from: <https://te-st.ru/2014/02/10>).

Костенко, А. Ф. Краудсорсинг в образовании и его применение в образовательном учреждении. *Инновационное образовательное учреждение, ссуз, вуз*. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/9884> (Kostenko, A. F. Crowdsourcing in education and its application in an education institution. *Innovative educational institution, college, university*. Retrieved from: <http://econf.rae.ru/article/9884>).

Панкрухин, А. П. (2011). Краудсорсинг – соблазнительный маркетинговый агрессор: принципы, содержание, технологии. *Практический маркетинг*, 1 (Pankrukhin, A. P. (2011). Crowdsourcing – a seductive marketing aggressor: principles, content, technology. *Practical marketing*, 1).

Шапигузов, С. М., Синятин, А. К. (2012). Краудсорсинг в госсекторе: инновации в интересах гражданского общества. *Инновации*, 7 (Shapiguzov, S. M., Siniatin, A. K. (2012). Public Sector Crowdsourcing: Innovation for Civil Society. *Innovation*, 7).

## РЕЗЮМЕ

**Матвиенко Леся, Хоменко Любовь.** Специфика применения краудсорсинга в процессе преподавания филологических дисциплин в системе высшего образования.

*Современная система высшего образования требует применения новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для основательной организации учебно-воспитательного процесса и всестороннего освещения эффективных методов и средств обучения в вузах. Одним из наименее распространенных и малоисследованных методов обучения по привлечению ИКТ в современном образовательном пространстве является краудсорсинг. В статье охарактеризованы основные определения понятия «краудсорсинг», освещены методы и средства его применения в системе современного высшего образования, проанализированы положительные и отрицательные аспекты применения краудсорсинга в образовательном пространстве вузов, предложены способы ассимиляции крауд-технологий с преподаванием дисциплин филологического направления.*

**Ключевые слова:** краудсорсинг, крауд-технологии, информационно-коммуникационные технологии, филологические дисциплины, высшее образование

## SUMMARY

**Matviienko Lesia, Khomenko Liubov.** Specifics of crowdsourcing for teaching philological disciplines in the system of higher education.

*The modern system of higher education requires the use of the latest information and communication technologies (ICT) for the thorough organization of the educational process and comprehensive coverage of effective methods and means of teaching in universities. By virtue of its specificity, the crowdsourcing model of searching, analyzing, collecting and interpreting information has always been more complementary to the business sphere, where it is required to reduce the cost of processing a large amount of data by many participants in the process. But in recent years, this methodology has begun to spread to the education sector, which has its positive and negative sides. Crowdsourcing is one of the least common and little-researched teaching methods for attracting ICT in the modern educational space. The article describes the main definitions of the concept of “crowdsourcing”, highlights the methods and means of its application in the system of modern higher education, analyzes the positive and negative aspects of the use of crowdsourcing in the educational space of universities, suggests ways of assimilation of crowd technologies with teaching philological disciplines.*

*Selected areas of application of crowdsourcing have advantages over traditional models of research procedures in the teaching of philological disciplines in higher education institutions (lower cost, higher speed or productivity, etc.). Crowdsourcing opportunities for the organization of auxiliary research procedures during teaching philological disciplines should attract the attention of applied and academic researchers. This type of crowdsourcing application meets the need to work with a growing amount of data and can be effectively implemented using existing ICT.*

**Key words:** crowdsourcing, crowd technologies, information and communication technologies, philological disciplines, higher education.

**УДК 378.2:373.2:37.091.12-043.5+314.151.3-054.73**

**Мар’яна Незамай**

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0003-3358-3372

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/126-136

## **ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ДІТЬМИ ТА ЇХНІМИ БАТЬКАМИ**

*У статті проаналізовано зміст формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками; окрім цього висвітлено основні форми та методи формування означеної готовності; визначено ключові принципи партнерської взаємодії вихователь – дитина – батьки (опікуни); розкрито процес*

*підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти під час опанування навчальними предметами загального та професійного циклу.*

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, підготовка майбутніх вихователів, внутрішньо переміщені особи, зміст, форми та методи формування готовності фахівця до професійної діяльності.

**Постановка проблеми.** Ситуація розвитку суспільства й системи освіти в сучасних умовах вимушеного внутрішнього переміщення значної кількості населення України вимагають удосконалення і поширення педагогічної взаємодії провідних виховних систем – сім'ї та освітніх установ. Потреба у зміні освітньо-виховної практики в роботі з дітьми із сім'ї ВПО, наданні педагогічної допомоги батькам у пристосуванні до нових умов життя вимагає високопрофесійної діяльності фахівців. Тому педагогічна взаємодія постає важливою складовою в підготовці майбутнього вихователя до роботи з дітьми та їхніми батьками. У її основі покладено активну співпрацю, без якої неможливий процес становлення та розвитку особистості.

Ефективність означеної взаємодії передбачає розуміння фахівцями проблем внутрішньо переміщених сімей та їх перспектив в адаптації на новій території. Отже, майбутнього вихователя необхідно орієнтувати на зміст педагогічної взаємодії, спрямованої на соціальну підтримку дошкільників та їхніх батьків; психологічну діагностику; відновлення втрачених і формування нових форм взаємодії членів сім'ї й дитини з однолітками та дорослими (Мельник, 2015).

**Аналіз актуальних досліджень.** Зміст, завдання педагогіки взаємодії описано у працях таких учених, як: А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін. Організація навчального співробітництва в колективних та групових формах роботи представлена в наукових дослідженнях А. Донцова, А. Петровського, В. Фляківа, Д. Фельдштейна, Г. Цукермана, С. Якобсона (Ящук, 2020).

**Мета статті** – проаналізувати й визначити зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками.

**Виклад основного матеріалу.** Процес формування готовності майбутнього вихователя до роботи з сім'ями дітей ВПО передбачав урахування потреб практики дошкільного виховання та освітніх можливостей ЗВО. Основою їх роботи був принцип любові до дитини, ідейними розробниками якого були Я. Корчак, М. Монтесорі, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський.

Прогресивним видавалося запровадження в роботі методу багаторольової структури сімейного колективу. Реалізовували його шляхом налагодження різної за формами й методами взаємодії дитини з

дорослими за умови сприйняття дошкільного закладу як чинника емоційної та фізичної безпеки, який сприяє вільному розвитку та самостійності вихованця (за П. Лесгафтом) (Лесгафт, 1988).

Означена категорія дітей вирізняється інтерналізованою (спостерігається усамітнення, депресія, відсутність ігрової діяльності, лякливність, головні болі) та екстерналізованою поведінкою (вияв агресії, ворожості до інших, зухвалості, помітним є знущання над тваринами). Вияв пасивного протесту відображається в уникненні спілкування, небажанні брати участь у групових іграх, утечах із ЗДО. Частими в них є й різні види прив'язаності. Серед них негативна (невротична), амбівалентна, уникаюча, дезорганізована, що зумовлюють проблеми у вихованні, психосоматичні захворювання, симптоми «магічного мислення», формування почуття провини, страх залишитися на одинці, унеможливорюються взаємини дітей.

Саме тому зміст педагогічної взаємодії передбачає всебічне вивчення існуючого становища сім'ї; визначення потенційних виховних можливостей родини та вплив на неї зовнішніх факторів: з цією метою досліджують індивідуальні особливості дитини, рівень матеріальної спроможності батьків.

Першочерговим для вихователя (психолога чи соціального працівника) було налаштування родини на емоційну стабільність та позбавлення переживань травмуючої ситуації. Змістом формування означеної готовності стало формування навичок співпраці з компетентними фахівцями в цій сфері.

Майбутній педагог ЗДО в роботі з сім'ями дітей ВПО оволодівав діагностичними методами. На думку Н. Бочкор, Є. Дубровської, О. Залеської, Л. Мельник, ними є: бесіда, спостереження, опитування експертів, вивчення документів, анкетування батьків чи осіб, що їх заміняють.

Так, під час бесіди з'ясовували загальне домашнє самопочуття дитини, її основні захоплення, ставлення до однолітків та природних і соціальних явищ. Спілкування з батьками супроводжувалось увагою майбутнього фахівця до їх віку, рівня освіти, доходів та працевлаштування (Бочкор та ін., 2014).

Відповідно до плану велося й спостереження за сім'єю, орієнтоване на з'ясування важливих характеристик родини (стан здоров'я, рівень соціалізації в громаді, колективі, стосунки з батьками та родичами).

Опитування експертів (соціального педагога, психолога, лікаря) дозволило з'ясувати ключові потреби та переваги в діяльності.



Робота з документами полягала в їх заповненні та вивченні вже наявних. Ця діяльність допомогла визначити орієнтири в організації виховного впливу, краще вивчити дошкільників, мінімізувати помилки в освітньому процесі. За позитивного результату, отриманого шляхом вивчення дітей із внутрішньо переміщених сімей, майбутній вихователь має, відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, створити належні умови для реалізації психологічного, фізичного, соціального потенціалу вихованця; формування оптимістичного ставлення до життя; довіри до інших; механізмів саморозвитку; підтримки дитячої субкультури; прилучення до надбань світової та національної культури; формування ціннісного ставлення до людини і до себе (*Базовий компонент дошкільної освіти в Україні*).

Використання методу оцінки потреб передбачав отримання інформації про безпеку дитини та її сім'ї, здійснення комплексного аналізу оцінки потреб. Комплексна оцінка потреб включала визначення сімейних та соціальних стосунків, самоусвідомлення, самообслуговування й самопрезентацію. Ключовою була увага, звернена на потреби родини, її склад (повна, неповна, складна, проста), психологічний стан, можливість задоволення базових потреб дитини, мотивацію до співпраці.

Надбанням майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти стали методи, що стосуються соціалізації сім'ї дитини. Вони спрямовані на вирішення їхніх об'єктивних та суб'єктивних проблем, забезпечення правової бази, фахову підготовку працівників до групової роботи, а також створення умов для самореалізації особистості. На думки Л. Глушкової, продуктивним у роботі з найближчим оточенням дитини є груповий метод (Глушкова, 2016, с. 40-44).

Педагогічна взаємодія педагога орієнтується на роботу в мультидисциплінарній команді. Основними формами при цьому є індивідуальна робота, сімейне консультування, тренінги розвитку життєвих навичок, групи взаємодопомоги та взаємопідтримки, психокорекційні групи.

Також доцільно брати до уваги методи посередництва вихователя між внутрішньо переміщеною сім'єю та різними установами (до прикладу, школа, громадські організації). Пріоритетними в цій роботі були активні форми навчання та виховання всіх членів сім'ї новим способом життєдіяльності в умовах переселення.

Вкрай важливим було врахування вихователем труднощів молодих батьків у вихованні дітей, а саме: нерозуміння важливості дошкільного періоду в житті дитини, невміння критично оцінювати власну поведінку та

обирати ефективні виховні методи, надмірна жорстокість або вседозволеність. Задля їх усунення послуговувалися такими напрямками роботи: володіння правильно організованим спілкуванням, яке ґрунтується на основі особистісного підходу; залучення батьків до прогнозування розвитку дитини; заохочення їх до спільної діяльності.

Зокрема, ефективною в роботі з деневротизації емоційної сфери батьків була система тренінгів Томаса Гордона, які спрямовані на формування здатності до самоутотожнення їхньої поведінки з поведінкою, що притаманна демократичному стилю (*Тренінгове заняття з батьками «Щаслива дитина – благополучна родина»*; Гордон. *Тренінг ефективного родителя*); заняття, запропоновані Т. Мельник та інші тренінги, до прикладу, «Я хороший батько» (*Тренінг для батьків «Я – хороший батько!»*). Їхня мета – налагодити відкритий діалог між членами родини та педагогами ЗДО. Вони орієнтовані на роботу в такі етапи: створення комфортного спілкування, подолання стереотипів батьківського мислення; формування в членів сім'ї навичок самоаналізу й аналізу власної (нової педагогічно грамотної) і дитячої поведінки. У взаємодії з сім'ями дітей ВПО означені форми роботи корисні, оскільки дозволяють подолати ізоляцію дитини, навчають батьків боротися зі стресом і долати його.

Працюючи з батьками, вихователь концентрувався на спостережливості членів сім'ї, поведінці дитини; зважав на її запити та проблеми; у випадку неблагополучних ситуацій – обов'язково надавав рекомендації. Розвиток педагогічної культури членів сім'ї забезпечувався спрямованістю та адресованістю, зворотним зв'язком, індивідуальним підходом в організації освітнього процесу. Педагоги, урахувавши особливості конкретних сімей, налагоджували діалог і спрямовували його на допомогу батькам у доборі ефективних форм та методів впливу на дитину.

У закладі дошкільної освіти доцільним було створення звичних дитячих умов проживання, сприяння набуттю нового кола друзів, навіювання впевненості в боротьбі з несприятливою ситуацією. Ученими доведено, що реакція дітей дошкільного віку на життєві кризи залежить у першу чергу від ставлення батьків до труднощів та стресів. Вихованці не в змозі зрозуміти, що відбувається навколо, тому потребують допомоги дорослих. Перший крок у роботі з членами родини – опанування знаннями про надання психологічної допомоги та стабілізацію власного емоційного стану.

Критерії для розробки батьківської програми педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними сім'ями вбачали в таких правилах: інтерес до життя дошкільника; базове піклування про себе; уникнення розмов про

травмуючу ситуацію; єднання з іншими батьками задля обговорення виховних проблем.

Якщо в дошкільника проявляється надмірна прив'язаність до батьків, небажання відвідувати ЗДО, спостерігається низький рівень самостійності, то першочерговим постає підсилення впевненості сил вихованця, підкреслення його успіху, навіть незначного, заспокоєння розмовами, дотримання звичного режиму дня. Засмучену дитину необхідно розпитати про її страх, запропонувати певні види діяльності зі спільною участю всієї родини (приміром, малювання, фізичні або акторські ігри, спів тощо).

Уміння концентрувати увагу означеної категорії дітей на вирішенні проблеми, а не на її сутності, чуйність та співчуття, неупередженість, спілкування на засадах: «одне запитання – одна відповідь», обговорення одних і тих самих ситуацій за потреби, віра в дитину – стало вказівкою до роботи майбутнього фахівця (Бочкор та ін., 2014).

Погоджуємося з Н. Стаднік та Ю. Волинець щодо того, що завдання педагога в роботі з сім'єю дитини спрямовані на партнерську взаємодію, створення та підтримку виховного середовища, вивчення родинного досвіду задля вдосконалення власної практики, планування форм співпраці ЗДО із сім'єю (Стаднік та Волинець).

Таким чином, ключовими принципами партнерської взаємодії вихователь – батьки (опікуни) дитини стали: цілісність вивчення проблеми, комплексне застосування методів, зв'язок теорії із практикою, педагогічна об'єктивність, мобільність, міждисциплінарні зв'язки, компетентність, толерантність, рефлексія, творча діяльність, здатність до емпатії, варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії.

Партнерство можливе за умови спільних інтересів і поглядів вихователів і батьків на освітній процес; вибору відповідних шляхів досягнення мети; єдиного інформаційного простору з питань фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дитини; створення єдиного виховного середовища між закладом освіти та батьками.

Спільні форми виховної роботи: створення фотоальбомів, випуск фотогазети, тематичні виставки книг для дитячого читання та власних творів дітей, сімейні клуби за інтересами, походи на природу були потужними формами педагогічної взаємодії ЗДО та родини дитини дошкільного віку. Сприяли підтриманню зв'язку з сім'єю вихованця інтерактивний стенд «Ми і наші діти», спільна проектна діяльність майбутніх фахівців та батьків, організація круглих столів із залученням медиків, психологів, соціальних педагогів.

Готовність майбутніх педагогів закладу дошкільної освіти до роботи з означеною категорією осіб формується у ЗВО; перепідготовку забезпечують заклади післядипломної освіти. Тому нами розроблено навчальну програму з метою підготовки студентів до виховної роботи з дітьми з сімей ВПО, яку орієнтовано на фахівців спеціальності «Дошкільна освіта». Основними формами підготовки обрали лекції, практичні, семінари, а також педагогічну практику з веденням рефлексивного щоденника.

Під час вивчення предметів загального циклу формувалася здатність студентів проектувати завдання і зміст різних видів діяльності. За освітньо-професійною програмою вони оволодівали технологіями дошкільної інклюзивної освіти; навчалися індивідуальної та групової роботи з сім'ями дітей ВПО, формувалися їхні рефлексивні здібності.

Відповідно до змісту предметів «Політологія», «Соціологія», «Українська мова», «Економіка» майбутні педагоги опановували сутність проблем внутрішньо переміщених осіб, вивчали форми, методи та напрями роботи з ними, ставлення до проблеми в державі, зарубіжний досвід її ефективного розв'язання.

Вивчення предметів циклу професійної підготовки сприяло базовим знанням, умінням та навичкам роботи з внутрішньо переміщеними сім'ями. Їх зміст і методи формували уявлення студентів про психологічні особливості дітей; соціальні проблеми, захворювання, зумовлені переміщенням на нову територію. Детальне опанування означених предметів забезпечило подальше партнерство всіх учасників освітнього процесу.

Приміром, вивчення дисципліни «Конфліктологія в галузі освіти» сприяло формуванню навичок протидії конфліктам у педагогічній взаємодії та знань щодо ефективного виходу з конфліктної ситуації. Проте, з «Історії дошкільної педагогіки» виявили цінні здобутки в галузі навчання і виховання дітей з сімей ВПО. Адже в історії нації прослідковуємо випадки, які зумовлювали переселення українців, а відповідно й впливали на перебіг освітнього процесу.

Майбутніх педагогів залучали до активного обговорення проблем внутрішньо переміщених дітей шляхом застосування традиційних методів навчання: бесід, розповідей, пояснення, читання та обговорення педагогічної літератури, педагогічних новинок на заняттях «Дошкільна лінгводидактика», «Основи природознавства з методикою» та ін. Під час опанування навчальними курсами практикувалися: публічний виступ, тренінги, групова робота.

Стимулювали інтерес до вивчення матеріалу про особливості виховання означеної категорії дітей тренінги й активні методи навчання, а саме: метод нових варіантів, інформаційної недостатності, інформаційної насиченості, нових варіантів, метод щоденника та «мозкового штурму» (за І. Підласим).

Цілеспрямовано запроваджували ділові ігри (приміром, «Я і мої друзі»), які дозволили частково виявити мотиви навчання, інтереси студентів. Були й такі студенти, які ігнорували ділові ігри, посиляючись на відсутність знань чи мотивації до роботи з цією категорією дітей.

Сучасні фахівці використовували кваліметричні методики діагностування дошкільників; оцінювали їхні досягнення; урахували індивідуальні відмінності й розробляли дитиноцентричні, освітні, творчі та корекційно-розвивальні технології і методики. Упроваджували перспективні розвивальні та інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі ЗДО; добирали оптимальні методи, ефективні форми, різноманітні засоби педагогічного впливу на дітей у конкретних ситуаціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя з ними (*Освітньо-професійна програма дошкільна освіта та іноземна мова першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020*).

Майбутні вихователі оволодівали технологіями дошкільної інклюзивної освіти; навчалися організовувати групове й індивідуальне навчання та виховання дітей із особливими потребами; оцінювати самостійну діяльність з позицій культурно-історичної, духовної, педагогічної, екологічної, морально-естетичної, екологічної цінності. Опановували діагностичним інструментарієм щодо визначення особливостей порушень мовлення вихованців; прогнозували стан їхнього особистісного розвитку; будували стратегію педагогічного супроводу; планували та реалізували комплексний корекційно-розвивальний процес закладу дошкільної освіти, дотримуючись принципів толерантності та співробітництва (*Освітньо-професійна програма дошкільна освіта та іноземна мова першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020*).

У підготовці майбутніх педагогів ЗДО до педагогічної взаємодії викладачі застосовували низку інтерактивних форм, методів і прийомів, серед них: аналіз помилок; діалог Сократа; аудіовізуальний метод навчання; дерево рішень»; брейнстормінг; дискусія із запрошенням батьків вихованців, внутрішньо переміщених осіб, представників соціального захисту; ділові та рольові ігри: «На новій території», «Один день з життя дошкільного закладу». Імпонували студентам запроваджені в

освітній процес майстер-класи «Давай поспілкуємося», «Мій метод», «Наша дитина: яка вона?».

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з сім'ями дітей ВПО вимагає оволодіння ними знаннями соціально-побутової, медичної, педагогічної, психологічної та, власне, освітньої роботи. Провідне місце у формуванні готовності майбутнього педагога займає опанування діагностичними та освітніми методами, формами, засобами, а також способами налагодження партнерських взаємин з батьками, опікунами, іншими фахівцями, що ведуть роботу з цією категорією дітей.

Показником їх готовності до педагогічної взаємодії є: зміст, форми та методи вивчення сім'ї; знання виховної системи родини; уміння добирати відповідно до ситуації форми та методи взаємодії з дитиною та її батьками; вивчення і врахування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти виховного досвіду сім'ї.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (*Basic component of education in Ukraine*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayin>.
- Бочкор, Н. П., Дубровська, Є. В., Залеська, О. В. та ін. (ред.) (2014). *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період*. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна» (Bochkor, N. P., Dubrovskaya, E. V., Zaleska, O. V. et al. (Ed.) (2014). *Socio-pedagogical and psychological work with children in the conflict and post-conflict period*. Kyiv: La Strada-Ukraine International Center).
- Глушкова, Л. (2016). Моральне виховання дошкільників засобами літератури. *Таврійський вісник освіти*, 4, 40-44 (Hlushkova, L. (2016). Moral education of preschoolers by means of fiction. *Tavriia Bulletin of Education*, 4, 40-44).
- Лесгафт, П. Ф. (1988). *Избранные педагогические сочинения*. Москва (Lesgaft, P. F. (1988). *Selected pedagogical works*. Moscow).
- Мельник, Л. А. (2015). Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України. У Л. С. Волинець (ред.), *Посібник для практиків соціальної сфери*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Калита» (Melnyk, L. A. (2015). Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine. In L. S. Volynets (Ed.), *Handbook for social practitioners*. Kyiv: Kalita Publishing House LLC).
- Освітньо-професійна програма дошкільна освіта та іноземна мова першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (26.04 2020) (*Educational and professional program of preschool education and foreign language of the first (bachelor's) level of higher education (26.04 2020)*). Retrieved from: <https://npu.edu.ua/images>.
- Стаднік, Н. В., Волинець, Ю. О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до партнерської взаємодії з батьками вихованців (Stadnyk N. V., Volynets, Yu. O.

- Preparation of future preschool education specialists for partnership with parents of pupils*). Retrieved from: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5320](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5320).
- Т. Гордон. Тренінг ефективного родителя (Т. Gordon. Effective parent training). Retrieved from: [http://e-puzzle.ru/page.php?al=tomas\\_gordon\\_trening](http://e-puzzle.ru/page.php?al=tomas_gordon_trening).
- Тренінг для батьків «Я – хороший батько!» (Training for parents «I am a good father!»). Retrieved from: <http://zakinppo.org.ua/onlajndovidnik-klasного-kerivnika/metodichni-rekomendacii>.
- Тренінгове заняття з батьками «Щаслива дитина – благополучна родина» (за проектом «Вчимося жити разом») (Training session with parents “Happy child – a prosperous family” (according to the project “Learning to live together”)) Retrieved from: <https://urok-ua.com/treningove-zanyattya>.
- Ящук, С. (2020). Педагогічна взаємодія як важлива складова професійно- педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства (Yashchuk, S. (2020). Pedagogical interaction as an important component of professional and pedagogical competence of the future teacher of technologies in the conditions of development of information society). Retrieved from: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8747/1/Pre-interaction.pdf>.

## РЕЗЮМЕ

**Незамай Марьяна.** Содержание, формы и методы формирования готовности будущих воспитателей УДО к педагогическому взаимодействию с внутренне перемещенными детьми и их родителями.

*В статье проанализировано содержание формирования готовности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к педагогическому взаимодействию с внутренне перемещенными детьми и их родителями; кроме этого освещены основные формы и методы формирования указанной готовности; определены ключевые принципы партнерского взаимодействия воспитатель – ребенок – родители (опекуны); раскрыт процесс подготовки будущих воспитателей в заведении высшего образования во время освоения учебных предметов общего и профессионального цикла.*

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, подготовка будущих воспитателей, внутренне перемещенные лица, содержание, формы и методы формирования готовности специалиста к профессиональной деятельности.

## SUMMARY

**Nezamay Mariana.** Contents, forms and methods of formation of future preschool teachers' readiness for pedagogical interaction with internally displaced children.

*The situation of development of society and education system in modern conditions of forced internal movement of a significant number of the population of Ukraine requires improvement and dissemination of pedagogical interaction of leading educational systems – families and education institutions. The need to change the educational practice in work with children from ID families, providing pedagogical assistance to parents in adapting to new living conditions, requires high quality professional activities of teachers. Therefore, pedagogical interaction is an important component of training future preschool teachers to*

*work with children and their parents. It is based on active cooperation, without which the process of formation and development of the personality is impossible.*

*The purpose of the article is to analyze and determine the content, forms and methods of forming future preschool teachers' readiness for pedagogical interaction with internally displaced children and their parents.*

*The effectiveness of this interaction lies in the understanding of the problems of internally displaced families and the prospects for their adaptation in the new territory. Therefore, the future educator should focus on the content of pedagogical interaction with the families of ID children, which is aimed at studying the current situation of the family; identification of potential educational opportunities of the family and the influence of external factors on it; social support for preschoolers and their parents; social and psychological diagnostics; to restore the lost and form new forms of interaction between family members and children with peers, adults.*

*The method of multi-role structure of the family team was progressive in working with the families of ID children; diagnostic methods (interview, observation, expert evaluation, study of documents, questionnaires); needs assessment method; methods of mediation of the educator between the IDP family and various institutions.*

*Classes, trainings, family clubs of interest, creation of photo albums, publication of a photo newspaper, thematic exhibitions of books for children's reading and children's own works, nature trips were powerful forms of pedagogical interaction between the preschool teacher and the preschooler's family.*

*Thus, the formation of the readiness of future teachers of preschool education institutions to work with the families of ID children requires their mastery of knowledge of socio-domestic, socio-medical, socio-pedagogical, socio-psychological and, in fact, educational work. The leading place in the formation of the readiness of the future preschool teacher is occupied by mastering the diagnostic and educational methods, forms and means, as well as ways to establish partnerships with parents, guardians and other professionals who work with this category of children.*

**Key words:** *pedagogical interaction, preparation of future preschool teachers, internally displaced persons, content, forms and methods of forming a specialist's readiness for professional activity.*



**УДК 378.14**

**Олексій Самойленко**

Навчально-науковий інститут інформаційної  
безпеки Служби Безпеки України  
ORCID ID 0000-0002-6374-4168  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/137-149

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З  
КІБЕРБЕЗПЕКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ  
КОЛАБОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО  
СЕРЕДОВИЩА**

*У статті окреслено методичні аспекти формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища, здатні підвищити рівень їх фахової підготовки. Окреслено готовність бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, яка по суті являє собою вибірккову та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібербезпеки на етапі її підготовки до діяльності за фахом та виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а в подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій. Доведено, що готовність бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності можна формувати засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Визначено структуру віртуального моделювання в онлайн-лабораторії для бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, яка складається з трьох інтерфейсів: інтерфейс здобувача вищої освіти, інтерфейс викладача та інтерфейс адміністратора. Зазначено, що важливим під час колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки є те, що середовище, у якому відбувається їх взаємодія, повинна будуватися на демократії, рівноправності та автономності, з таким правилом навчання буде відбуватися на високому рівні і в результаті пройде успішно.*

**Ключові слова:** колаборативне навчання, готовність до професійної діяльності, бакалавр з кібербезпеки, освітньо-цифрове середовище.

**Постановка проблеми.** Для мінімізації ризиків у Європі в 2018 році наберуть чинності закони про захист даних. Вони передбачають різке підвищення штрафів за розголошення або втрату персональних даних, що змусить компанії вже в цьому році переглянути свої підходи і стандарти щодо забезпечення інформаційної та кібернетичної безпеки, у тому числі ввести окрему посаду відповідального за захист інформації та кібернетичну безпеку. Важливим фактором посилення заходів кібернетичної безпеки є збереження балансу між комфортом, свободою доступу до інформації й забезпеченням надійного захисту інформації, від яких багато в чому залежить благополуччя громадян і мир в Україні. Однак, це завдання непросте, і його доведеться вирішувати ще довгий час.

Масштабна кібератака на корпоративні та державні мережі за допомогою вірусу «NotPetya», яка відбулася 27 червня 2017 року, – яскравий приклад важливості кібернетичної безпеки для функціонування держави. Масові відключення електроенергії, телефонного зв'язку та Інтернету, труднощі з обслуговуванням клієнтів і проведенням банківських операцій, фінансові збитки вказують нам на нестачу фахівців належного рівня з кібербезпеки та потребою вдосконалення методик їх сучасної підготовки. Методичні аспекти формування готовності до професійної діяльності засобами колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища здатні підвищити рівень їх фахової підготовки.

**Метою статті:** окреслити методичні аспекти формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища.

**Методи дослідження.** Окреслення методичних аспектів формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності підлягало проведенню аналізу та узагальнення історичної, філософської, педагогічної літератури з проблеми підготовки бакалаврів з кібербезпеки засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Аналітичне дослідження сучасних педагогічних джерел надало можливість уточнення сутності понятійного апарату дослідження. Пошукові методи дослідження сприяли аналізу досліджуваної проблеми в контексті соціально-економічних та культурно-освітніх змін у суспільстві, визначення сутності, основних ознак, особливостей функціонування, етапів розвитку; узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності в умовах освітньо-цифрового середовища. Отримані результати засвідчили необхідність розробки методичних аспектів формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Результатом професійної підготовки фахівця є готовність до професійної діяльності. Огляд словникових визначень підводить до висновку про те, що термін «підготовка» збагачує поняття «готовність»: підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки. Тому ідеологія термінів «підготовка» і «готовність» взаємопов'язані та взаємозумовлені.

В українських словниках готовність виражає закінченість, кінцевий результат певної дії (Гончаренко, 1997; Кудрицкий, 1989; Кремінь, 2008).

Проблема готовності в контексті професійного становлення особистості фахівця з кібербезпеки – це одна з найважливіших для загальної і педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності й функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом у концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце в різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину (Доценко, 2019; Плахотнюк, 2010).

Сутність поняття готовності вимагає переосмислення його змісту й функцій на методологічному та експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні і психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів (Гуцан, 2018).

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, у тому числі і в ділянці вирішення проблеми формування в учнівської молоді готовності до професійної праці в тій чи іншій галузі трудової діяльності. Підготовку до професійної діяльності треба розглядати в контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності розглядають не тільки як розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й такий визначальний параметр готовності, як комплексна здібність. Комплексна здібність розглядається як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні та емоційні механізми регуляції діяльності) сторін (Бондаренко, 2020; Бацуровська, 2015).

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутості в суб'єкта емоційного ставлення, уміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, уміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних

умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості тощо.

У своїх дослідженнях В. А. Сластьонін (1996, с. 3) вважає готовність до професійної діяльності однією з базових характеристик особи соціального працівника. Учений підкреслює особливу актуальність завдання формування готовності здобувачів освіти.

Результати різнопланових досліджень сформували й різні точки зору науковців щодо компонентів готовності. Одна з них представлена як готовність, що формується через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, спрямованості особистості на виконання певних дій; у конкретній ситуації має враховуватися загальний психофізіологічний стан, що забезпечує використання можливостей людини. Розширює поняття готовності В. А. Крутецький (Крутецкий, 1978, с. 45), а саме автор пропонує називати готовністю до діяльності інтеграцію властивостей особистості, що включають і здібності, необхідні для виконання певної діяльності.

Заслуговує на увагу думка М. Д. Левітова, який тлумачить готовність як цілісне виявлення особистості та пропонує розглядати її формування на основі інтеграції психічних станів і властивостей особистості (Левитов, 1964). На думку вченого, психічні стани становлять вагому галузь внутрішнього світу людини і характеризують її психічну діяльність.

На нашу думку, найоптимальніше розкриття досліджуваної проблеми є розуміння готовності як самостійного психічного явища, представленого М. І. Д'яченко та Л. А. Кандиловичем (1976, с. 38). Ученні визначають готовність як вибіркочу та прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до певної діяльності й наголошують, що цей стан виникає з моменту визначення людиною мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів. У подальшому готовність розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій. Готовність у завершальній стадії реалізується у предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності. Науковці зазначають, що стан психологічної готовності має складну динамічну структуру, виражає сукупність інтелектуальних, емоційно-вольових і мотиваційних складових психіки людини в їхньому співвідношенні з умовами, що виникли, і майбутніми завданнями.

Щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, можна розуміти по суті вибіркочу та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібербезпеки на етапі її підготовки до діяльності за

фахом та виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а в подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій.

Щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності можна формувати засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Важливим під час колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки є те, що середовище, у якому відбувається їх взаємодія повинна будуватися на демократії, рівноправності та автономності. Тільки з таким правилом навчання буде відбуватися на високому рівні і в результаті пройде успішно. В основі застосування колаборативних освітніх платформ покладено консенсус, що формується на основі кооперації бакалаврів з кібербезпеки на протигагу змагальному принципу, що є характерним для традиційної педагогіки. Це рекурсивний процес, коли бакалаври з кібербезпеки з бажанням і прагненням налаштовані на співпрацю. Зауважимо, що учасники колаборативної групи мають характерні ознаки комунікативності та ініціативності, вони всі повинні прагнути налаштовуватися на співпрацю й вибудовувати таку стратегію розв'язку поставленої задачі, аби разом досягти результату (Самойленко, 2019).

Колаборативні освітні платформи для бакалаврів з кібербезпеки мають включати такі формати, як групові проекти, спільні розробки тощо.

**Колаборативне навчання в мобільних додатках.** Організація колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища має бути побудована на принципах соціального контакту.

До основних принципів застосування колаборативного навчання в мобільних додатках для бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища можна віднести такі:

- систематичне встановлення соціальних контактів під час підготовки бакалаврів з кібербезпеки,
- розвиток комунікабельності в бакалаврів з кібербезпеки;
- взаємини між бакалаврами з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища мають будуватися на демократичності та автономії;
- ролі учасників освітнього процесу можуть змінюватися в часовому просторі в залежності від сутності та природи проблемного завдання;
- психологічна комфортність (Рис. 1).

Під час створення комп'ютерних тестів у мобільних додатках для бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища слід урахувувати відповідну шкалу оцінювання. Так, кожна колаборативна група має можливість розробляти тести за певною шкалою оцінювання (5-

ти, 10-ти, 12-ти бальними шкалами тощо). Також бакалаври з кібербезпеки можуть об'єднуватися в малі групи згідно з типами завдань тесту, їх різновидами, темами, певними програмами, видами завдань, за формами адаптивного тестового контролю в умовах освітньо-цифрового середовища тощо. Такий підхід підвищує відповідальність учасників колаборативної групи за виконане завдання.

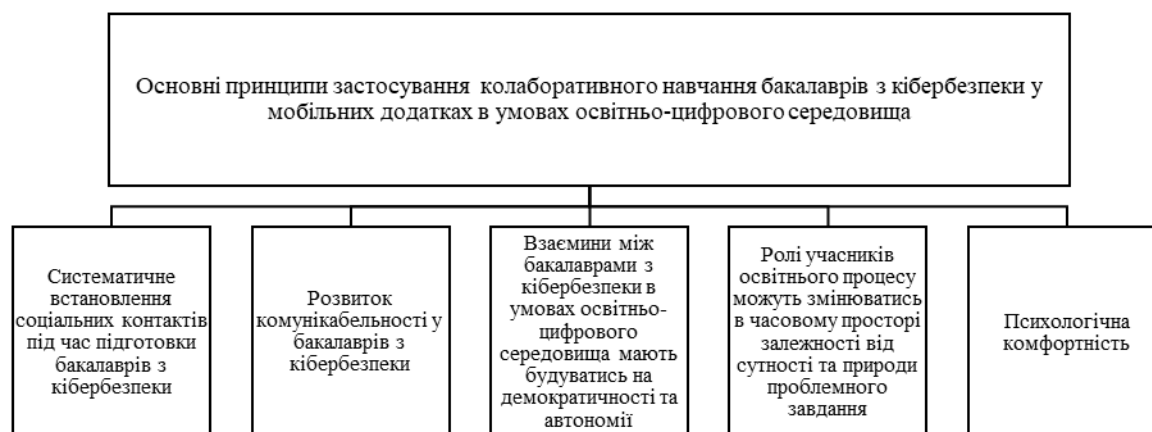


Рис. 1. Основні принципи застосування колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

Розробка технології колаборативного навчання в мобільних додатках комп'ютерних тестів надає потужний функціонал для реалізації освітнього процесу та має значні дидактичні можливості. У результаті організації такого навчання в бакалаврів з кібербезпеки формуються позитивні самоосвітні мотиви, уміння цілепокладання, планування, рефлексії, самоконтролю, комунікативні здібності, здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми.

**Колаборативні онлайн-платформи.** Під час організації навчання в колаборативних онлайн-платформах дуже добре реалізується проектна цифрова діяльність, коли перед колективом ставиться завдання створення єдиного проекту, але для цього його необхідно розбити на підзадачі, кожна з яких вирішується індивідуально або групою учасників. Проектний характер роботи бакалаврів з кібербезпеки, співпраця, формування єдиного продукту спільної діяльності наповнюють змістом роботу в умовах освітньо-цифрового середовища, забезпечуючи тим самим змістову взаємодію, обмін знаннями, оцінку й постійне вдосконалення робіт (Самойленко, 2019).

Освітня діяльність в умовах освітньо-цифрового середовища за допомогою інструментів соціальних сервісів формує в бакалаврів з кібербезпеки такі вміння, як організація своєї діяльності, тобто визначення її цілей і завдань, вибір засобів для реалізації цих цілей і застосування їх на практиці, взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу, оцінка досягнутих результатів, у результаті відбувається формування навчально-пізнавальних та цифрових компетенцій.

**Віртуальні моделі і онлайн-лабораторії.** Освітні віртуальні моделі і онлайн-лабораторії в умовах освітньо-цифрового середовища дозволяють бакалаврам з кібербезпеки проводити віртуальні експерименти як у тривимірному просторі, так і в двовірному. Віртуальні моделі в онлайн-лабораторії дозволяють представити складні процеси, які відбуваються всередині механізмів та кіберсистем (Самойленко, 2019).

Ефективне застосування віртуальних моделей і онлайн-лабораторій в освітньому процесі сприяє не тільки підвищенню якості підготовки бакалаврів з кібербезпеки, а й економії фінансових ресурсів, які створюють безпечне, екологічне чисте середовище (Рис. ) (Самойленко, 2019).

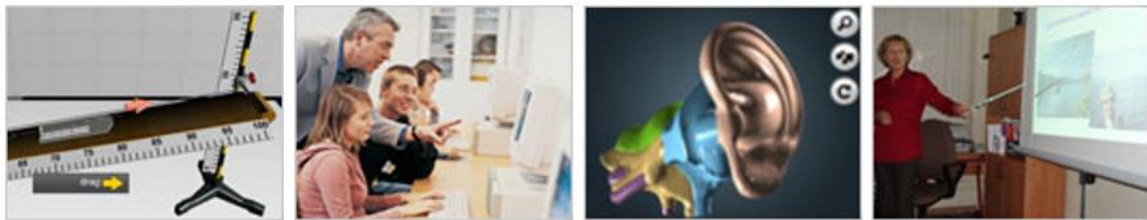


Рис. 2. Фрагменти застосування віртуальних моделей і онлайн-лабораторій

Віртуальні лабораторні роботи можна демонструвати під час лекції як доповнення до лекційних матеріалів. Змінюючи параметри в інтерактивній лабораторії, користувач бачить зміни в 3D-середовищі як результат своїх дій.

Використання в навчальному процесі віртуальних лабораторій в умовах освітньо-цифрового середовища дозволяє забезпечити:

- індивідуальне навчання бакалаврів з кібербезпеки без перерв;
- можливість модульного поділу лабораторної роботи в умовах освітньо-цифрового середовища;
- можливість паралельного використання на лекційних, практичних і лабораторних заняттях в процесі підготовки бакалаврів з кібербезпеки;
- поетапне вивчення технологічних процесів;
- можливість аналізу експериментальних даних одночасно з експериментом;

- можливість модифікації і вдосконалення, внесення коректив до існуючої моделі.

Використання віртуальних лабораторій у навчальному процесі закладу вищої технічної освіти дає змогу, з одного боку, отримати практичні навички проведення експериментів, ознайомитися детально з комп'ютерною моделлю сучасного обладнання, досліджувати пожежо- і вибухонебезпечні процеси і явища, не побоюючись за можливі наслідки. З іншого боку, є можливість організувати взаємодію віртуального лабораторного комплексу із реально діючим обладнанням підприємств для збору експериментальних даних, що забезпечить відповідний рівень розвитку наукових розробок і технологічного керування процесом з кібербезпеки (Самойленко, 2019).

Структура віртуального моделювання в онлайн-лабораторії (Рис. ) для бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища складається з трьох інтерфейсів: інтерфейс здобувача вищої освіти, інтерфейс викладача та інтерфейс адміністратора.

Інтерфейс здобувача вищої освіти включає такі компоненти:

- блок допуску бакалаврів з кібербезпеки до виконання віртуальної лабораторної роботи (тест);
- пояснення та візуалізація технологічної моделі в умовах освітньо-цифрового середовища;
- виконання й обробка результатів дослідів в умовах освітньо-цифрового середовища;
- інтерфейс контролю знань бакалаврів з кібербезпеки.

Інтерфейс викладача закладає в основу:

- формування теоретичного матеріалу та завдань для бакалаврів з кібербезпеки;
- формування допускового та контрольного тестування в умовах освітньо-цифрового середовища;
- формування результатів тестування та їх аналіз в умовах освітньо-цифрового середовища;
- інтерфейс аналізу результатів роботи бакалаврів з кібербезпеки.

Інтерфейс адміністратора включає:

- базу даних навчальних фрагментів освітнього процесу бакалаврів з кібербезпеки;
- базу даних параметрів для моделювання в освітньо-цифровому середовищі;



- базу результатів контролю знань й виконання завдань бакалаврами з кібербезпеки;
- базу результатів виконання досліджень в освітньо-цифровому середовищі.

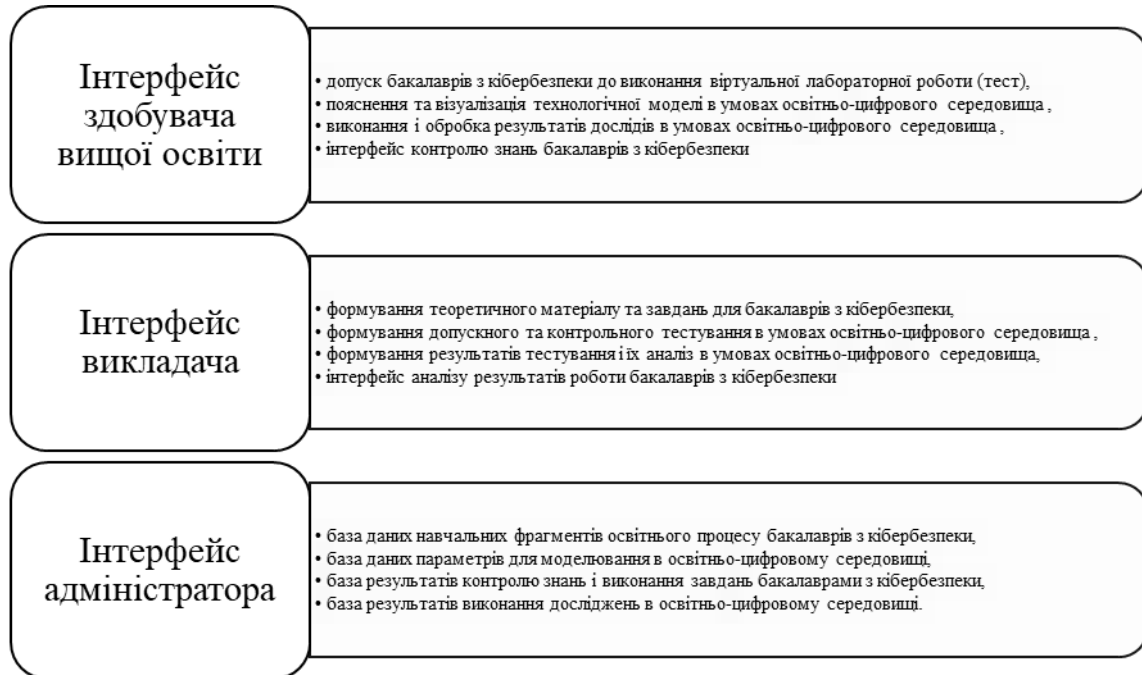


Рис. 3. Структура віртуального моделювання в онлайн-лабораторії для бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища

Виконання лабораторних робіт у віртуальній навчальній лабораторії відбувається з урахуванням правил роботи з технологічним обладнанням і правил техніки безпеки, що дає можливість засвоєння додаткових знань про виробництво. Для створення моделі функціонування обладнання використовуються показники роботи реального обладнання. Для закріплення знань із дисципліни передбачено: тестові завдання, навчальний матеріал, основна література й додаткові літературні джерела.

Для початку роботи з віртуальною моделлю в онлайн-лабораторії бакалаврам з кібербезпеки необхідно отримати доступ, виконавши тестові завдання. Якщо бакалавр з кібербезпеки не отримав доступ, тобто не склав позитивно тест, тоді йому надається теоретичний контент, що містить навчальний матеріал. Після отримання допуску можна перейти до виконання завдань.

Після отримання допуску в умовах освітньо-цифрового середовища безпосередньо розпочинається робота з віртуальним стендом. Під час налаштування стенду встановлюються початкові параметри роботи обладнання, на основі яких буде проведено дослід. Кожний наступний дослід потребує переналаштування стенду бакалаврами з кібербезпеки.

Результати проведених дослідів фіксуються в таблиці результатів в освітньо-цифровому середовищі. Тут же є можливість опрацювати отримані результати і проаналізувати значення, отримані дослідним шляхом, записати висновки про роботу у відповідне вікно сторінки. У залежності від конкретної лабораторної роботи – це можуть бути висновки, що містять абсолютні чи відносні похибки роботи лабораторного обладнання, а також словесне формулювання. За потреби, бакалаври з кібербезпеки можуть попрацювати на сторінці з рекомендованою літературою (Самойленко, 2019).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, окреслити методичні аспекти формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища здатні підвищити рівень їх фахової підготовки. Щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності, її можна розуміти як вибірккову та прогнозовану активність особистості бакалавра з кібербезпеки на етапі її підготовки до діяльності за фахом, що виникає з моменту визначення мети діяльності на основі усвідомлених потреб і мотивів, а в подальшому розвивається внаслідок вироблення особистістю плану, настанов і моделей майбутніх дій. Щодо готовності бакалавра з кібербезпеки до професійної діяльності можна формувати засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища. Важливим під час колаборативного навчання бакалаврів з кібербезпеки є те, що середовище, у якому відбувається їх взаємодія, повинна будуватися на демократії, рівноправності та автономності. Тільки з таким правилом навчання буде відбуватися на високому рівні і в результаті пройде успішно.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бацуровська, І. В. (2015). Сутність показників, критеріїв та рівнів готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, 2, 11-15 (Batsurovska, I. V. (2015). The essence of indicators, criteria and levels of readiness of masters for educational and scientific activities in the conditions of mass open distance courses. *Collection of scientific works of Kherson National Technical University*, 2, 11-15).
- Бондаренко, Р. М. (2020). Професійна готовність майбутнього психолога до роботи з дітьми аутичного спектру. *Вісник*, сс. 272-277 (Bondarenko, R. M. (2020). Professional readiness of the future psychologist to work with children with autism spectrum. *Bulletin*, ss. 272-277).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

- Гуцан, Т. Г. (2018). *Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників*. Отримано з: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vчителiv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov/> (Hutsan, T. H. (2018). *Pedagogical conditions for the formation of readiness of future teachers of economics for specialized training of high school students*. Retrieved from: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vчителiv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikov/>).
- Доценко, Н. А. (2019). Дослідження критеріїв готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності. *Теорія прийняття рішень*, (сс. 219-220). Ужгород (Dotsenko, N. A. (2019). Research of criteria of readiness of future agroengineers for professional activity. *Decision Theory*, (pp. 219-220). Uzhhorod).
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Мн.: БГУ (Diachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (1976). *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: BSU).
- Кремін, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер (Kremin, V. H. (2008). *Encyclopedia of Education*. K.: Jurinkom Inter).
- Крутецкий, В. А. (1978). *Исследование структуры и условий развития способностей*. М.: Просвита (Krutetsky, V. A. (1978). *Study of the structure and conditions for the development of abilities*. M.: Prosvita).
- Кудрицкий, А. В. (Ред.) (1989). *Украинский Советский энциклопедический словарь* (Т. III). Київ: Глав.ред. УСЭ (Kudritsky, A. V. (Ed.) (1989). *Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary* (Т. III). Kyiv: Chief ed. SSE).
- Левитов, Н. Д. (1964). *О психологических состояниях человека*. М. (Levitov, N. D. (1964). *On the psychological states of a person*. M.).
- Плахотнюк, Н. П. (2010). Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Вісник Слов'янського державного педагогічного університету*, Ч. II (5), 181-191 (Plakhotniuk, N. P. (2010). Criteria and indicators of the level of readiness of future teachers for innovation. *Bulletin of the Slavic State Pedagogical University, Part II (5)*, 181-191).
- Самойленко, О. О. (2019). *Підготовка бакалаврів з кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища* (Samoilenko, O. O. (2019). *Training of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment*).
- Сластенин, В. А. (1996). Университетское педагогическое образование: проблемы и решения. *Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология: материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. 9–11 октября*, (сс. 3-7). Белград: БГУ (Slastenin, V. A. (1996). University pedagogical education: problems and solutions. *Professional and pedagogical culture: history, theory, technology: materials of the All-Union scientific-practical. conf. October 9-11*, (pp. 3-7). Belgrade: BSU).

## РЕЗЮМЕ

**Самойленко Александр.** Методические аспекты формирования готовности бакалавров по кибербезопасности к профессиональной деятельности средствами колаборативного обучения в условиях образовательно-цифровой среды.

*В статье обозначены методические аспекты формирования готовности бакалавров по кибербезопасности к профессиональной деятельности средствами*

колаборативного обучения в условиях образовательно-цифровой среды и способны повысить уровень их профессиональной подготовки. Определена готовность бакалавра по кибербезопасности к профессиональной деятельности, которая по сути представляет собой выборочную и прогнозируемую активность личности бакалавра по кибербезопасности на этапе его подготовки к деятельности по специальности и которая возникает с момента определения цели деятельности на основе осознанных потребностей и мотивов, а в дальнейшем развивается вследствие выработки личностью плана, установок и моделей будущих действий. Доказано, что готовность бакалавра по кибербезопасности в профессиональной деятельности можно формировать средствами колаборативных обучения в условиях образовательно-цифровой среды. Определена структура виртуального моделирования в онлайн-лаборатории для бакалавров по кибербезопасности в условиях образовательно-цифровой среды, которая состоит из трех интерфейсов: интерфейс соискателя высшего образования, интерфейс преподавателя и интерфейс администратора. Отмечено, что важным при колаборативном обучении бакалавров по кибербезопасности является то, что среда, в которой происходит их взаимодействие, должна строиться на демократии, равноправии и автономии, с таким правилом обучения будет происходить на высоком уровне и в результате пройдет успешно.

**Ключевые слова:** колаборативное обучение, готовность к профессиональной деятельности, бакалавр по кибербезопасности, образовательно-цифровая среда.

#### SUMMARY

**Samoilenko Oleksii.** Methodological aspects of forming cybersecurity bachelors' readiness for professional activity by means of collaborative training in the conditions of educational and digital environment.

*The article outlines the methodological aspects of forming the readiness of bachelors in cybersecurity for professional activities by means of collaborative learning in an educational and digital environment that can increase the level of their professional training. The readiness of a bachelor in cybersecurity for professional activity is outlined, which in essence is a selective and predictable activity of a bachelor in cybersecurity at the stage of its preparation for professional activity and arises from the moment of determining the purpose of activity on the basis of perceived needs and motives, personality plan, guidelines and models for future action. It is proved that the readiness of a bachelor in cybersecurity for professional activity can be formed by means of collaborative learning in an educational and digital environment. That is, the readiness of the bachelor of cybersecurity for professional activities, we can understand essentially selective and predictable activity of the bachelor of cybersecurity in the preparation for the profession and arises from the moment of determining the purpose of activities based on perceived needs and motives, personality plan, guidelines and models for future action. The structure of virtual modeling in the online laboratory for bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment is determined, which consists of three interfaces: the interface of the higher education applicant, the interface of the teacher and the interface of the administrator. It is noted that it is important in the collaborative training of bachelors in cybersecurity that the environment in which they interact should be based on democracy, equality and autonomy, with this rule training will be at a high level and as a result will be successful. The organization of collaborative training of bachelors in cybersecurity in an educational and digital environment*

*should be based on the principles of social contact. It was found out that the main principles of collaborative learning in mobile applications for bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment included the systematic establishment of social contacts during the training of bachelors in cybersecurity, development of communication, building relationships between bachelors in cybersecurity in educational digital environment on democracy and autonomy, changing the role of participants in the educational process in time depending on the nature and nature of the problem and psychological comfort.*

**Key words:** *collaborative training, readiness for professional activity, bachelor in cybersecurity, educational and digital environment.*

**УДК 378.147**

**Ліліана Хімчук**

ДВНЗ «Прикарпатський  
національний університет  
імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0002-9243-3131

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/149-160

## **БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ**

*У статті здійснено теоретичний аналіз категорії базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи в сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Узагальнено сучасний стан розробленості проблеми в науково-педагогічних джерелах; висвітлено сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «базові компетентності майбутніх учителів початкової школи», «ознаки сформованості базових компетентностей». Проаналізовано компетентності на основі освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» на педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».*

**Ключові слова:** *компетентність, компетентнісний підхід, майбутній учитель початкової школи, базові компетентності, дидактичні принципи.*

**Постановка проблеми.** Актуальність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів зумовлена вимогами сучасного суспільства до індивідуальних, особистісних та професійно-діяльнісних якостей учителя, яких він набуває в період навчання у вищій школі. Суперечність між суспільними потребами й наявним рівнем якості надання освітніх послуг спонукає до переосмислення ролі викладача й майбутнього вчителя та потребує нових підходів до організації їх діяльності на основі партнерства. Особливого значення в даному контексті набуває формування базових компетентностей майбутніх педагогів. Важливо

зауважити, що в сучасних умовах реформування багатьох галузей діяльності й сфер життя людини, високий рівень сформованості базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи, є запорукою швидкої адаптації їх до нових умов праці й основою для розвитку професіоналізму в навчанні та вихованні молодших школярів.

Актуальність нерозв'язаних педагогічних проблем у сучасній вищій школі щодо підготовки майбутніх учителів, гостра потреба переосмислити традиційні підходи до формування базових компетентностей у сучасному інформаційному суспільстві зумовили вибір теми даної статті.

**Аналіз актуальних досліджень.** Нормативним підґрунтям означеної проблематики є Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»; Національна рамка кваліфікацій, основні положення Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.; засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу; Концепція реалізації державної політики у сфері реформування освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року; Типова освітня програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затверджена наказом МОН України від 15.01.2018 року №36; Рекомендація 2006/962/ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року.

Аналіз наукових джерел свідчить, що великий внесок у психолого-педагогічні дослідження щодо формування компетентності майбутніх педагогів зробили вітчизняні та зарубіжні вчені. Зокрема, теорію формування особистості в різних педагогічних системах досліджували А. Макаренко, В. Сухомлинський; проблеми філософії неперервної освіти й теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності вчителя в умовах інформаційного суспільства висвітлені в працях І. Зязюна, В. Кременя, М. Лещенко, Л. Тимчук; підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності – у дослідженнях О. Савченко, О. Сергійчук, С. Сисоєвої, С. Скворцової, О. Жигайло; розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога досліджували О. Дубасенюк, Т. Ільїна, Н. Кузьміна; особливості компетентнісного підходу й ключові компетентності вивчали І. Бех, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун Ю. Рибалко; розвиток і реалізація компетентності в сучасному суспільстві та категоріальний апарат компетентнісного підходу відбиті в працях зарубіжних учених М. Армстронга, Дж. Равена, Г. Гарднера.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз категорії базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи в сучасних науково-

педагогічних дослідженнях і визначити дидактичні принципи їх ефективного формування.

Основні завдання полягають у тому, щоб узагальнити сучасний стан розробленості проблеми в науково-педагогічних джерелах; висвітлити сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «базові компетентності майбутніх учителів початкової школи»; визначити дидактичні принципи формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Основними **методами дослідження** були: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення науково-педагогічних джерел і педагогічного досвіду з даної проблематики.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим завданням вищої школи є реалізація компетентнісного підходу, який передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення інтегральних результатів у навчанні, якими є загальні (базові, ключові) і спеціальні (предметні) компетентності тих, хто навчається (Компетентнісний підхід, 4). З позиції компетентнісного підходу результати навчальної діяльності майбутніх учителів розглядаються як їх особисті досягнення, здатність застосовувати набуті компетентності в житті.

Основними ознаками впровадження компетентнісного підходу в освіті є: формування й розвиток компетентностей; результати освіти з позиції запитів суспільства на ринку праці; спрямованість учасників освітнього процесу на досягнення результату; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу; технологічність. Компетентнісний підхід в освіті майбутніх учителів виконує такі основні функції:

– операційна функція полягає в виявленні системи знань, умінь та навичок, видів готовності майбутніх педагогів, які визначають їх компетентність;

– технологічна функція передбачає побудову змісту освіти на основі врахування майбутніх професійних вимог;

– організаційна функція спрямована на формування досвіду й ділових особистісних якостей;

– діагностична функція спрямована на розробку системи моніторингу якості підготовки майбутніх учителів (Теоретичні аспекти впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту, 18).

Розглянемо основні дефініції компетентнісного підходу – «компетентність» і «компетенція», які активно висвітлені в багатьох наукових дослідженнях, проте до сьогодні не мають єдиного визначення й змісту. Про

це свідчить багато варіативне трактування означених понять у різних видах словників. Приміром, поняття «компетенція» визначають як «добру обізнаність із чим-небудь; як коло повноважень будь-якої організації, установи, особи» (Яременко та Сліпушко, 2006, с. 874). У тлумачному словнику С. Ожегова компетенція трактується як «коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний; коло чіхось повноважень, прав» (Ожегов, 1990, с. 289). Термін «компетентний» розглядають як «той, що знає, авторитетний, обізнаний у якій-небудь галузі, який володіє компетенцією» (Ожегов, 1990, с. 289). У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» трактують так: 1) «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» (Новий тлумачний словник української мови, 2006, с. 874).

У результаті аналізу вищеназваних дефініцій можна визначити відмінність між ними. Поняття «компетенція» має змістову основу: знання, досвід, коло питань обізнаності людини. Усі елементи змістової основи поняття «компетенція» в наведених вище тлумаченнях відбивають когнітивний і регулятивний аспекти даного терміна. Термін «компетенція» є вимогою суспільства на підготовку професійних кадрів. Перелік компетенцій у кожній країні встановлюється відповідно до вимог суспільства. Компетенція є певною нормою.

У тлумаченнях поняття «компетентний» йдеться про людину, яка володіє певною компетенцією. Це поняття розглядають в аспекті особистісних якостей людини – йдеться про її досвід, професійні знання й уміння. Компетентним називають орган управління чи заклад, що має права для вирішення певного кола питань.

Термін «компетентність» з'явився в науковій літературі в кінці 50-х років ХХ століття. Більшість учених (Дж. Равен, Р. Уайт, Д. Хаймс та ін.) розглядають його з позиції здатності людини діяти в конкретній галузі. Приміром, Дж. Равен, відомий англійський психолог, визначав термін «компетентність» як здатність людини виконувати певну діяльність у конкретній галузі. Це вузькоспеціальні знання, уміння й навички та розуміння рівня відповідальності за власну діяльність. Дж. Равен вирізняє інтегральну компетентність людини і трактує її як набір специфічних компетентностей різного рівня, указує при цьому на її багатокомпонентну структуру. На думку Дж. Равена, компетентність налічує чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, досвід і навички (Равен, 2001).



У дослідженнях українських науковців знаходимо часто використовуване визначення компетентності, що трактується як «уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності» (Гончаренко, 2000, с. 149). Професор Ю. Татур у праці «Компетентнісний підхід в описі результатів і проектуванні стандартів вищої професійної освіти», акцентує увагу на тому, що поняття «компетентність» належить до понять вищого рівня інтегрованості (Татур, 2004, с. 5). Науковець розглядає інтегрованість даного поняття з таких позицій:

- компетентність – інтегральна властивість, характеристика особистості;
- компетентність – характеристика успішної діяльності;
- компетентність – характеристика успішної діяльності в певній галузі, ситуації;
- компетентність – характеризує здатність людини (фахівця) реалізувати свій потенціал для професійної діяльності (Татур, 2004, с. 5).

Таким чином, учений приходить до висновку, що поняття «компетентність» є «інтегральною властивістю особистості, яка характеризує бажання і здатність (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі» й вирізняє в структурі компетентності мотиваційну, когнітивну, поведінкову, ціннісно-смыслову, емоційно-вольову складові (Татур, 2004, с. 6-7).

У науковому дослідженні І. Зимньої виокремлено такі структурні компоненти компетентності: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями (когнітивний аспект); досвід і його прояв у різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (Зимня, 2004, с. 25-26). Учена вважає, що теоретичною основою поділу компетентностей на групи є сформовані у вітчизняній науці положення про те, що людина є об'єктом пізнання, спілкування та праці й вирізняє такі групи компетентностей: компетентності, які належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які належать до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, які належать до діяльності людини й проявляються в усіх видах і формах (Зимня, 2004).

Міністерство освіти і науки визначило базові компетентності вчителів початкової школи, що необхідні для навчання учнів молодшого шкільного віку на період 2018-2020 навчальних років, які висвітлені в «Програмі для підвищення кваліфікації педагогічних працівників»: *«Професійно-педагогічна*

*компетентність* передбачає: обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії, відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи. *Соціально-громадянська компетентність* передбачає: розуміння сутності громадянського суспільства; володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства та можливостей власної участі в їх розв'язанні; усвідомлення громадського обов'язку та почуття власної гідності; уміння визначати проблемні питання в соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та вміння віднаходити шляхи їх розв'язання; навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку; здатність до ефективної командної роботи; уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів. *Загальнокультурна компетентність* передбачає: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. *Мовно-комунікативна компетентність* передбачає: володіння системними знаннями про норми й типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; уміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань і аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій). *Психолого-фасилітативна компетентність* передбачає: усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного й морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації. *Підприємницька компетентність* передбачає вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави. *Інформаційно-цифрова компетентність* передбачає: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних

потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства» (Типова освітня програма, 2018).

Аналіз освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» на педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» свідчить, що обсяг освітньої програми бакалавра становить 240 кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти та містить перелік таких компетентностей випускника: інтегральна компетентність; загальні компетентності; спеціальні (фахові) компетентності. Приміром, *інтегральна компетентність* випускника поєднує такі *знання*: «знання теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання, які характеризуються комплексністю та інтегративністю; *уміння*: вирішувати спеціалізовані завдання та практичні проблеми у професійній педагогічній діяльності, уміння ухвалювати рішення та адаптуватися до нових ситуацій; *комунікація*: уміння здійснювати комунікацію на усному й писемному рівні українською мовою; *автономність та відповідальність*: здатність приймати обґрунтовані рішення, працювати автономно» (Освітньо-професійна програма, 2019).

Здійснений теоретичний аналіз підходів до формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи свідчить про кількісне переобтяження дефініцій, які мають відігравати роль визначальних категорій, що не тільки утруднює навчання студентів, а й гальмує розвиток у них актуальних для сучасної освітньої реальності вмінь. Вихід із цього «затуманеного», з огляду на практичну значущість, становища вбачаємо в перегляді дидактичних принципів забезпечення навчального процесу в умовах сучасного закладу освіти. Дидактичні принципи мають обґрунтовувати й допомагати реалізувати домінування суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчанні, яке має бути спільною одухотвореною діяльністю для викладачів і студентів, педагогів та учнів, а не збайдужілим казенним процесом спланованого виконання стандартних навчальних завдань і вправ (Лещенко, 2003). Формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи має ґрунтуватися на дидактичних принципах:

- **кордоцентризму**, що поєднує науково-навчальні компоненти з почуттєво-емоційними, інтуїтивними особистісними елементами, залучаючи глибини людського серця до реалізації навчальних завдань;
- **конструктивної педагогічної взаємодії**, що виявляється в опануванні стратегіями безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій, що вини-

кають у результаті вікових, гендерних, інтелектуальних, фізичних, етнічних, конфесійних, соціальних відмінностей між суб'єктами навчального процесу;

- **гейміфікації**, спрямований на створення навчально-розвивальних ігрових середовищ та їх елементів в умовах реалій безпосереднього педагогічного контакту, а також під час дистанційного та змішаного навчання;

- **діагностики й розвитку ранніх професійних зацікавлень**, що обґрунтовує збільшення та розширення каналів сприймання й обробки навчальної інформації на основі теорії множинних інтелектів Г. Гарднера;

- **сталого професійно-педагогічного розвитку**, що зумовлює особистісно-значуще й соціально-зумовлене проектування майбутнього професійного життя.

Реалізація зазначених дидактичних принципів має підвищити позитивний потенціал пізнавально-активного поля формування базових компетентностей майбутніх учителів початкових класів, навчити їх створювати навчальні інформаційні образи, осягнення яких відбуватиметься на слух і через зорове сприймання, через рух (пантомімічне зображення), через синтез мовленнєво-рухової експресії, драматично-ігрової діяльності, експериментування з різними матеріалами, використання цифрових технологій, шляхом самопізнання й аналізу досвіду інших людей. Важливо, що студенти націлюються на те, що під впливом освіти, людина повинна ставати не тільки розумнішою, але і кращою, добрішою, адже прогрес у знаннях і розумовому розвитку без набуття практичних умінь здійснювати добротворення є регресом.

Формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи – це кропітка і напружена робота всіх суб'єктів навчання, спрямована на опанування студентами вміннями одухотворювати навчальний процес, надавати йому атрактивних характеристик.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Формування базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи буде більш ефективним, якщо в процесі їх навчання враховувати низку принципів, а саме: *кордоцентризму*, що характеризується пріоритетом духовно-моральних вимірів навчального процесу над прагматично-організаційними й функціональними та спонукає студентів до розуміння педагогічної дійсності не тільки через мислення, а й через «серце»; принцип *конструктивної педагогічної взаємодії, гейміфікації й ранньої діагностики та розвитку професійних зацікавлень, сталого професійного розвитку*. Усі принципи взаємопов'язані й утворюють дидактичну систему, в основі якої лежать духовно-моральні цінності, що проектуються в реалії сучасних освітніх

практик шляхом конструктивної педагогічної взаємодії в умовах безпосереднього контакту, а також дистанційного та змішаного навчання, щоабуває ігрових форм, активізує особисті зацікавлення суб'єктів навчального процесу. Визначальною властивістю цієї системи є її прогностичний характер, спрямованість на проектування й реалізацію професійно-педагогічних образів студентів на засадах педагогіки добротворення.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в створенні дидактичних засобів для формування базових компетентностей майбутніх учителів.

## ЛІТЕРАТУРА

- Берека, В., Галас, А. (упоряд.) (2018). *Професійна компетентність вчителя початкових класів*. Харків: Ранок (Bereka, V., Halas, A. (Eds.) (2018). *Professional competence of primary school teachers*. Kharkiv: Ranok).
- Гончаренко, С. У. (ред.) (2000). *Професійна освіта: Словник*. К.: Вища школа (Honcharenko, S. U. (Ed) (2000). *Professional education: Dictionary*. K.: Higher school).
- Закон України «Про вищу освіту» (2014) (*Law of Ukraine "On Higher Education" (2014)*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту» (2017) (*Law of Ukraine "On Education" (2017)*). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- Зимняя, И. А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zimnyaya, I. A. (2004). Key competencies as a result-based basis of the competency approach in education. *Proceedings of the methodological seminar "Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects"*. Moscow. Retrieved from: [http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya\\_l\\_sod.pdf/c/25-26](http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf/c/25-26)).
- Компетентнісний підхід (*Competence approach*). Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (*The concept of implementation of state policy in the field of education reform «New Ukrainian School» for the period up to 2029*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/stru>.
- Корнілова, А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини (Kornilova, A. *Key qualifications of personality competence in higher education institutions of Germany*). Retrieved from: <https://wishenko.org/alla-kornilova-klyuchovi-kvalifikaciyi-kompetentnostiosobisto.html>.
- Лещенко, М. П. (2003). *Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності, Ч. 1*. Київ, АСМІ (Leshchenko, M. P. (2003). *The happiness of a child is the only happiness on earth: To the problem of pedagogical skill, Part 1*. Kyiv: ASMI).

- Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519) (2011) (*National qualifications framework. Annex to the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 № 1341 (as amended by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of June 25, 2020 № 519) (2011)*). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
- Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.]. М. Когито-Центр (Raven, J. (2002). *Competence in modern society: identification, development and implementation*. М.: Kohyto-Tsentr).
- Рибалко, Ю. В. (2012). Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, 392-393 (Rybalko, Yu. V. (2012). *Competence approach in scientific and pedagogical literature. Higher and secondary school pedagogy*, 35, 392-393).
- Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 013 «Початкова освіта» (*Educational-professional program of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in the specialty 013 "Primary education"*). Retrieved from: [https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/01/013-Osvitnia-prohrama\\_bak.pdf](https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2020/01/013-Osvitnia-prohrama_bak.pdf).
- Ожегов, С. И. (1990) Словарь русского языка: 70000 слов. М.: Русский язык (Ozhegov, S. Y. (1990). *Russian language dictionary: 70,000 words*. Moscow).
- Рекомендація 2006/962/ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року (*Recommendation 2006/962 / EC "On core competences for lifelong learning" of 18 December 2006*) (2006). Retrieved from: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text)
- Татур, Ю. Г. (2004). Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Tatur, Yu. H. (2004). *Competence approach in describing the results and designing standards of higher professional education: materials for the second meeting of the methodological seminar*). М.: Research Center for Quality Training).
- Теоретичні аспекти впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту (*Theoretical aspects of implementing a competence-based approach in higher education*). Retrieved from: <https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/horuzall.pdf>.
- Типова освітня програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затверджена наказом МОН України від 15.01.2018 року №36 (*Typical educational program for professional development of teachers, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 15.01.2018 №36*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikov-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>.

Шишов, С. Е. (2002). Компетентностый поход к образованию: Прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2, 58-62 (Shyshov, S. E. (2002). Competence approach to education: Whim or necessity? *Standards and monitoring in education*, 2, 58-62).

Яременко, В. В., Сліпушко, О. М. (укл.) (2006). *Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах), Том 1*. Київ: Акінот (Yaremenko, V. V., Slipushko, O. M. (Eds.) (2006). *New explanatory dictionary of the Ukrainian language (in three volumes)*. Kyiv: AKONIT).

## РЕЗЮМЕ

**Химчук Лилиана.** Базовые компетентности будущих учителей начальной школы как педагогическая проблема современности.

*В статье осуществлен теоретический анализ категории базовых компетенций будущих учителей начальной школы в современных научно-педагогических исследованиях. Осуществлен обзор современного состояния разработанности проблемы в научно-педагогических источниках; освещена сущность понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», «базовые компетентности будущих учителей начальной школы», «признаки сформированности базовых компетенций». Проанализированы компетентности на основе образовательно-профессиональной программы первого (бакалаврского) уровня высшего образования области знаний 01 Образование/Педагогика по специальности 013 «Начальное образование» на педагогическом факультете ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника».*

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, будущий учитель начальной школы, базовые компетентности, дидактические принципы.

## SUMMARY

**Khimchuk Liliana.** Basic competences of future primary school teachers as a pedagogical problem of modernity.

*The article provides a theoretical analysis of the category of basic competencies of future primary school teachers in modern scientific and pedagogical studies. The current state of elaboration of the problem in scientific and pedagogical sources is generalized; the essence of the concepts "competence", "competence approach", "basic competencies of future primary school teachers", "features of basic competencies formation" are highlighted. The content of competencies is analyzed on the basis of the educational-professional program of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in specialty 013 "Primary education" at the pedagogical faculty of Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk.*

*An analysis of these definitions shows that most scholars consider competence to be an integral phenomenon that brings together the knowledge, skills, abilities and experience of future teachers. Scientific sources highlight a variety of competencies that must be mastered by a future primary school teacher while studying at a higher education institution. However, a significant number of concepts defined as basic, distracts higher school teachers and complicates the process of forming the most important competencies for students.*

*According to the author of the article, formation of basic competencies would be more effective if implemented on the basis of didactic principles, namely through: the*

*principle of cordocentrism, characterized by the priority of spiritual and moral dimensions of the educational process over pragmatic and organizational and functional and encourages students to understand pedagogical reality. not only through thinking, but also through the “heart”; the principle of constructive pedagogical interaction, which involves creation of a positive cognitive field in which each subject of the educational process feels comfortable; principles of gamification and early diagnosis and development of professional interests, on the basis of which students develop the ability to create play learning environments in accordance with the personal interests of pupils; the principle of sustainable professional development, introduction of which contributes to the formation of students’ ability to design their own professional image, to outline ways to improve it.*

*The novelty of the author’s approach to this problem is that, taking into account the above principles, the didactic system of basic competencies, combining scientific and emotional components, will be aimed at enhancing creative scientific and pedagogical activities, will have a predictive nature and ensure sustainable professional development of future primary school teachers.*

**Key words:** *competence, competence approach, future primary school teacher, basic competencies, didactic principles.*



## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.018.26

**Olga Zamecka-Zalas**

Jan Kochanowski University of Kielce  
University Branch in Piotrków Trybunalski, Poland  
ORCID ID 0000-0002-3005-3125

**Izabela Kiełtyk-Zaborowska**

Jan Kochanowski University of Kielce  
University Branch in Piotrków Trybunalski, Poland  
ORCID ID 0000-0003-4120-6446

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/161-178

### THE ROLE OF PARENTS AND THE COOPERATION WITH SCHOOL IN PREVENTING AND OVERCOMING EDUCATIONAL PROBLEMS

*The article presents an empirical study on the role of parents and their cooperation with schools in preventing and overcoming educational difficulties.*

*To teach effectively it is not enough to be competent and friendly towards pupils. Educational difficulties are the result of many elements, so a teacher has a limited power to solve such problems. Even most perfect educational methods used by a teacher who is lonely in his acting or by parents acting alone will not be effective. They have to cooperate and support each other to prevent difficulties. That is why the cooperation of parents with school is indispensable in order to deal with difficult behavior of pupils.*

**Key words:** *cooperation of parents with school, educational difficulties of early school children.*

**Introduction.** Family and school are two environments which have the greatest influence on children both by forming role models assimilated by children through the process of imitation and identification and by creating appropriate conditions for broad development (Szymański, 2013, p. 114-124). The fate of children, development of their interests and abilities depends on their parents and teachers. Therefore, they should work together for the good of the child. It is thanks to the parents that a teacher can understand the child and their problems better. Parents can support the didactic and educational work of the teacher by motivating the child for systematic work, helping them in overcoming difficulties and forming a positive attitude towards learning, teachers and school (Babiuch, 2002, p. 7; Zamecka-Zalas, 2011, p. 138). Thus, cooperation of school with parents and guardians in fighting against difficult behaviour of pupils is advisable. Parents in school are not supplicants squeezed in an undersized desk. If they are to be aware and responsible for their children's development, they have to feel the teachers consider them to be partners and will hear them out gladly and begin to

cooperate (Zamecka-Zalas, 2014, p. 25). The school's cooperation with the child's home function on the basis of partnership and subjectivity of all partners involved in this cooperation. According to Józefa Bałachowicz (2009, p. 173), subjectivity is what defines man and what defines his relations in the world. Therefore, shaping the subjective existence of a young person and supporting his development is the basis of education.

**Analysis of relevant research.** There is research in progress into the subject matter undertaken herein, including studies by the following scholars: C. Hillenbrand (2007), A. Kołakowski (2014), M. Babiuch (2002), N. Havers (1978), A. Sakowicz-Boboryko (2004), K. Oleksa (2016), A. Nadolska (2013), M. Mendel (2009), J. E. Epstein (1995), H. Spionek (1985), O. Zamecka-Zalas (2014), I. Kiełtyk-Zaborowska (2016).

**The aim of the article.** For the purposes of this article, research has been conducted concerning *the role of parents and their cooperation with school in preventing and overcoming educational problems*. The theoretical and cognitive objective of this research concerned the areas and forms of cooperation between parents and teachers in preventing and overcoming educational problems in early school children.

**Research methods.** The practical implementation objective was to process the conclusions and opinions from parents about the support they get from school in the didactic and educational process of their children. The method of diagnostic survey was used in the research.

### **Research results.**

#### **The concept of educational problems**

The term educational difficulties has a wide range of meaning. Currently, it is used interchangeably or simultaneously with the terms: "conduct disorder" and "social maladjustment".

The term educational problems assumes that the child can be treated only as the perpetrator and not as a subject who experiences the difficulties. We do not say that children experience educational problems but rather that they cause them. When discussing educational problems caused by pupils, it is necessary to explain the term 'conduct disorder', since it is used in literature in many meanings and scopes (Hillenbrand, 2007, p. 21). *The concept of educational difficulties is understood as a student's offense against the rules of behavior, noticed by the teacher and assessed by him as disruptive and inappropriate* (Havers, 1978, p. 21). Norbert Havers draws attention to the fact that every upbringing difficulty can be called a behavior disorder, but not every

behavior disorder is an upbringing difficulty. Behavior disorder is therefore a superior concept over educational difficulties.

Behavior disorder is therefore a superior concept over educational difficulties (Havers, 1978, p. 24). According to Clemens Hillenbrand, behavioral disorders include problems studied by various disciplines associated with pedagogy: psychology, sociology, medicine, and law (Hillenbrand, 2007, p. 22). The so-called difficult behaviours in children cover an entire range of actions which make it difficult to communicate with them and maintain discipline, interfere with the others' right to learn and interrupt classes, are dangerous mentally and physically for both the disturber and the other pupils. In the case of older classes, difficult behaviours follow certain patterns but in grades 1-3 they most frequently occur as unpredictable situations, which are hard to classify. A problem could manifest itself in the form of aggression towards others, destruction of property, mocking the teacher, disturbing classes, mouthing off etc. Educational problems are often related to learning difficulties. Difficult behaviours of pupils make it impossible to conduct classes effectively. Therefore, it is important to recognise the causes of educational problems in order to be able to counteract them. For this, it is necessary to cooperate with parents and guardians of children.

#### **Causes of educational problems**

Katarzyna Oleksa lists the following causes of educational problems: biological, personality and situational. Biological factors concerning various somatic characteristics of the organism are related to psychological factors.

*Biological causes* include neurological changes – functional disturbances of the pupil's sympathetic or parasympathetic system, which manifest themselves in hyperactivity, impulsiveness and concentration disorders. Neurological disorders may lead to disturbances in the child's development in the motor, cognitive and emotional spheres. Symptoms of disorders in the motor sphere include inability to remain motionless for as little as several minutes, frequent leg swinging, sudden standing up, fidgeting in the seat, walking aimlessly around the classroom, increased fine motor activity – finger tapping, fidgeting with objects, nodding, mouth movements etc. Disorders in the cognitive sphere may show in considerable difficulty in concentrating, fast tiring, abandoning commenced activities, inability to organise work and to plan actions, messy handwriting, articulation problems etc. Anomalies in the emotional sphere may be characterised by impulsive behaviour, such as throwing objects, provoking classmates, inability to control strong emotions, going into a frenzy, aggressive behaviours, etc. (Oleksa, 2016, p. 19).

*Personality-related causes* of difficult behaviours include mainly temperament types. Temperament is a set of genetically determined features which manifest themselves from an early age. Jan Strelau distinguished six main dimensions of temperament:

Activity – i.e. the need for high stimulation, emotional reactivity – shows in intense response to stimuli, sensitivity – shows in strong response, even if the stimulus has low sensory value, endurance – ability to act under the influence of stimuli for a long time, briskness – tendency to respond quickly, to maintain a high rate of activity and easy response change, perseveration – the pupil tends to continue an activity even after the stimulus has ceased (Oleksa, 2016, p. 20).

Disorders in the cognitive, emotional, intellectual and physical spheres are often the source of a child's school failures (Sakowicz-Boboryko, 2004, p. 32).

Social conditions constitute another group of factors. The primary environment of a child's life is the family, but it does not always convey socially acceptable values. Excessive control or lack of interest may contribute to the development of emotional disorders in a child (Sakowicz-Boboryko, 2004, p. 32).

*Situational causes* are stimuli which result from different responses, e.g. in class – arguments between pupils, aggression, anger resulting from getting worse grades, at home – divorce of the parents, arguments, domestic violence, illness of the parents etc. (Oleksa, 2016, p. 20).. Sometimes the situation which triggers impulsiveness, anger or aggression is related to school and sometimes it is not. The cause of inappropriate behaviour of pupils can be a difficult situation at home.

### **Overcoming educational problems and cooperation with parents**

In overcoming educational problems, it is necessary to cooperate with parents, talk to them and establish a common front of action. Determining the causes of educational problems and eliminating factors which lie outside school may improve the pupil's behaviour.

Effective cooperation with parents is conditioned by an open attitude of the teacher and rejection of any judgement and prejudice. The teacher should be the source of information on what should be done and how to assist parents in overcoming the problems. The parents must be informed that a very important element is to talk with the children and to dedicate them free time during the day. In addition, introducing a proper daily schedule, setting time for fun, learning and eating gives the children a sense of security and teaches them to operate within a certain framework (Oleksa, 2016, p. 26-17). Cooperation between parents and teachers is more and more frequently based on the "method of family tutoring", which comes down to assigning the child and the parents a tutor. The tutor's role is to provide support to the pupil, to offer

instructions which will help them overcome the difficulties they may face. The tutor and the parents prepare an education plan, which should be implemented both at school and at home. Thus, close cooperation between the parents and the teacher will favour creating the right educational situation, commencing action aimed at supporting both parties in overcoming the difficulties that occur (Skupień & Kowal, 2019, p. 12-14).

In building a relation with the parent, an important element is to initially prepare an appropriate space in the institution, to carefully plan meetings/consultations. Correct mutual relationship between the parent and the teacher will certainly facilitate taking correct steps in the case of problems and establishing a plan of action which will support the child/pupil and the parents in overcoming the difficulties (Leśniewska, 2019, p. 29-31).

One of the ways of coping with children's difficulties is art therapy, i.e. therapy through art, which helps to relieve strong emotions and facilitates the change of attitudes and behavior (Nadolska, 2013, p. 35). Such therapy may include contact with literature.

When children enter a new school or peer environment, sometimes struggling with traumatic situations at home, at various stages of their lives they face problems whose understanding requires above all time, acceptance and often some help from the adults. Using a book in our work with children, we can help them understand the behaviour of others. An appropriate selection of texts will help the children get used to the thought that they can rely on their loved ones and that they are not alone with their problems.

*A work which has been appropriately selected to suit the age and interests of the reader helps to solve problems which belong to the notion of "taboo", signals a multitude of subjects which are often avoided or, at best, rarely raised in conversations (Kiełtyk-Zaborowska, 2015, p. 82).*

Reading books can constitute the first stage to start talking to the child about his or her problems. Based on the experiences and adventures of the hero, the young reader can notice some similarity. The ability to observe and notice variable behaviours while reading should be an indication for the parents to have a further discussion on the text. A conversation about the feelings of the hero, his or her emotions in difficult situations will make it easier to reach the source of the child's problems. Reading books enriches the children's knowledge of the world around them and develops their sensitivity, imagination and empathy.

Children's fears and anxieties appear when they look for new stimuli or places, discover different emotions, change their environment of surroundings. They are also fears resulting from the inability to cope with new phenomena,

often related to fantasizing or incorrect perception of reality. *Family, home environment is one of the most important places of emotional and mental development of children, who need to be helped and provided with the sense of security regardless of their age. We will not avoid problems, which result from the necessity of children to find themselves in a new environment or peer group. Every child needs help and support from their parents, their interest and care* (Kiełtyk-Zaborowska, 2016, p. 101).

We must keep in mind that each case is different and cooperation with the parents in the fight with difficult behaviours of children is essential, as the family forms the children's closest environment and, at this stage of development, has the greatest influence on them. Therefore, it is important to strive at agreement, even if the parents are initially reluctant and offer resistance. It is worthwhile involving into the cooperation the school counsellor or psychologist.

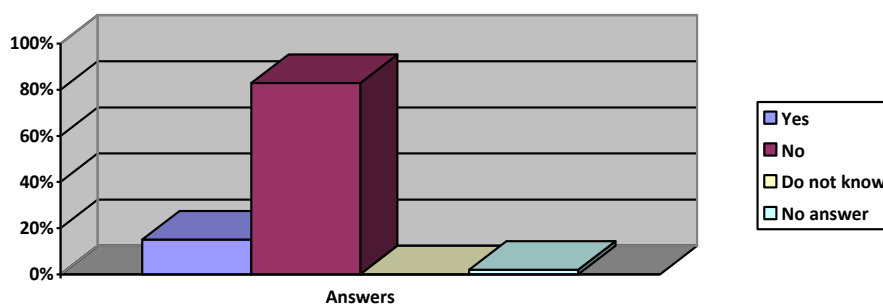
The role of the teacher is not to tell the parents what to do but rather to offer support and help, to build a relation, which is a long-term process and requires both parties to be involved. The key to proper relations is mutual respect and dialogue aimed at forming the best possible cooperation (Semeniuk, 2019, p. 26-28).

The research was carried out in primary school no. 16 in Piotrków Trybunalski. This school is a municipal institution with approximately 650 students.

The study population consisted of parents of children from grades 1-3. The selection of the research group was random. 53 parents filled questionnaires i.e. 48 women and 3 men. One questionnaire was filled by both parents and in one case the parent's gender was not specified. The majority of the studied parents were between 36-46 years old, 24 people were between 25-35 and two were above 46 years old. Most subjects had higher education – 28 people, 14 had secondary education, 10 – vocational and one had primary education.

In the first question, the respondents were asked if the child showed signs of educational problems. The results were presented in Chart 1.

**Chart 1. Does the child display signs of educational problems?**

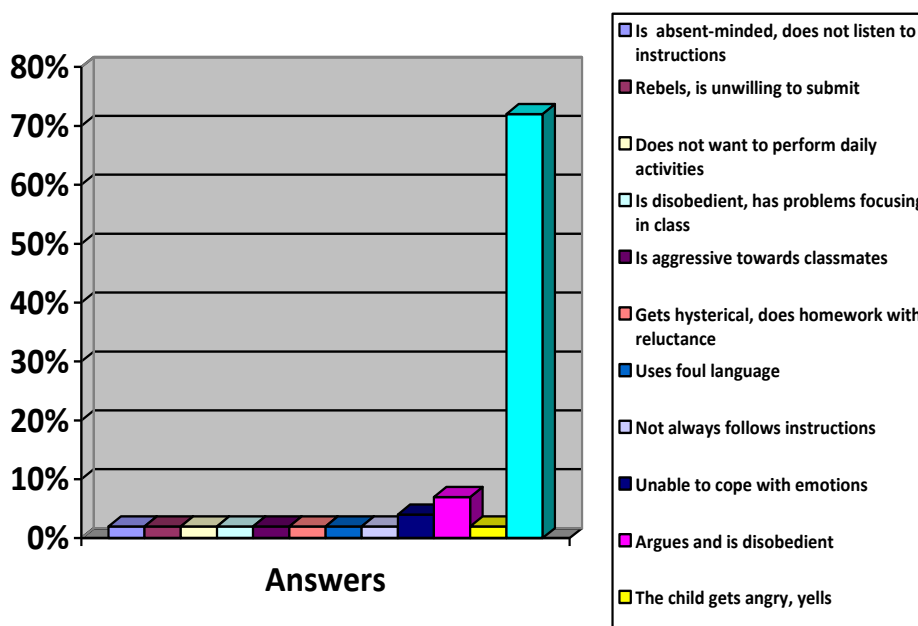


Source: Own research

Of 53 subjects, 15 % responded affirmatively. 83 % of parents answered that their child did not show signs of educational problems, 2 % did not give any answer. To the second question, which concerned the kind of educational problems, most parents (72 %) did not answer what kind of educational problems were displayed by their child, and only 28 % gave answers.

According to 6 % of parents, the child argues and is disobedient, 4 % indicate that they cannot cope with emotions. The other parents replied that: the child is distracted, does not listen to orders (2 %), rebels, does not want to submit (2 %), does not want to perform daily activities (2 %), is disobedient, has difficulty focusing on lessons (2 %), is aggressive (2 %), falls into hysteria, is reluctant to do homework (2 %), doesn't express himself well (2 %), doesn't always follow orders (2 %), gets angry, screams (2 %) (Chart 2). The analysis of the types of upbringing difficulties mentioned by the parents shows that in the majority of the surveyed pupils they exhibit cognitive and emotional disorders as well as personality disorder.

**Chart 2. Kinds of educational problems**

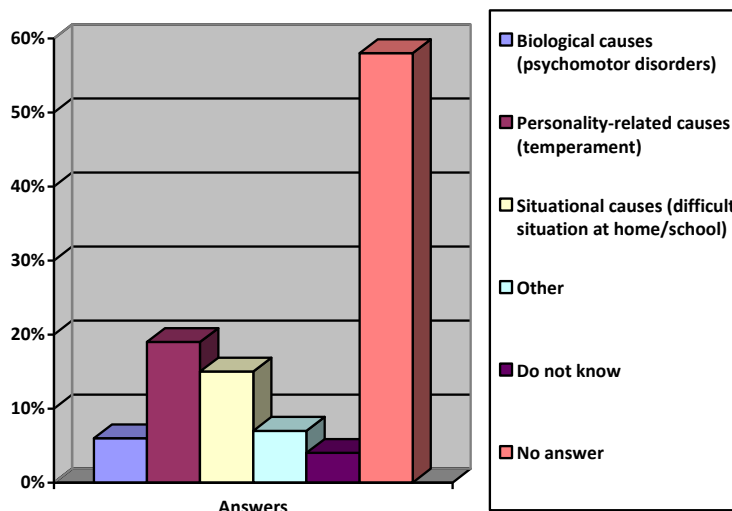


*Source: Own research*

The next question, concerning the causes of difficult behaviours, was answered by only 42 % of parents, whereas the remaining 58 % did not give any answer. Most parents (19 %) pointed to personality-related causes (e.g. the child gets annoyed quickly, has little self-confidence, gives up quickly, cannot find himself/herself in stressful situations or ones which require hurry, is hypersensitive, has difficult character, is hyperactive). 15 % pointed to situational causes, difficult situation at school and at home (the child copies bad behaviour of his/her elder siblings, often falls ill, is shy, is aggressive). 6 %

gave biological causes (psychomotor disorders e.g. slow in comparison with the group). 7 % gave other causes (e.g. his/her priority is fun and not learning, bad company). 4 % of the respondents answered 'I don't know', and 58 % did not give any answer (Chart 3).

**Chart 3. Causes of difficult behaviours of the child**



*Source: Own research*

In question 4, the parents were asked about methods of dealing with the child's difficult behaviours. Of 53 parents, the vast majority (70 %) indicated the tremendous importance of talking to the child and devoting him/her time. The second most frequent answer was using rewards (32 %) and punishments (28 %).

23 % of parents indicated cooperation with a teacher, 4 % with a psychologist, 6 % with a teacher, 11 % with a psychological and pedagogical counseling center.

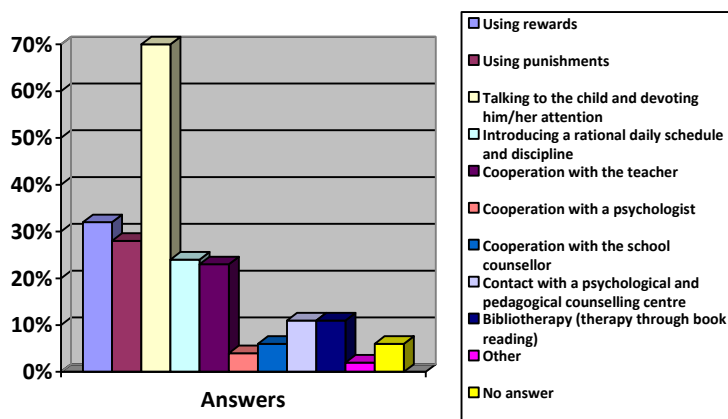
24 % responded that the best method is to introduce a rational daily schedule and discipline. Only 11 % appreciated the importance of bibliotherapy. 1 parent pointed to a visit to a neurologist. 6 % did not give any answer (Chart 4).

The parents are more willing to answer questions about methods of coping with difficult behaviours than questions about the kinds and causes of such behaviours. The results may indicate the parents' reluctance to talk about educational problems of their children or lack of knowledge in this area. Most frequently, the parents answered questions about care of their children and time devoted to being together with them.

Of the surveyed parents, the majority answered affirmatively that they care about the proper psycho-physical, emotional and social development of the child – 94 %. Only 6 % answered that they do it sometimes (Chart 5).

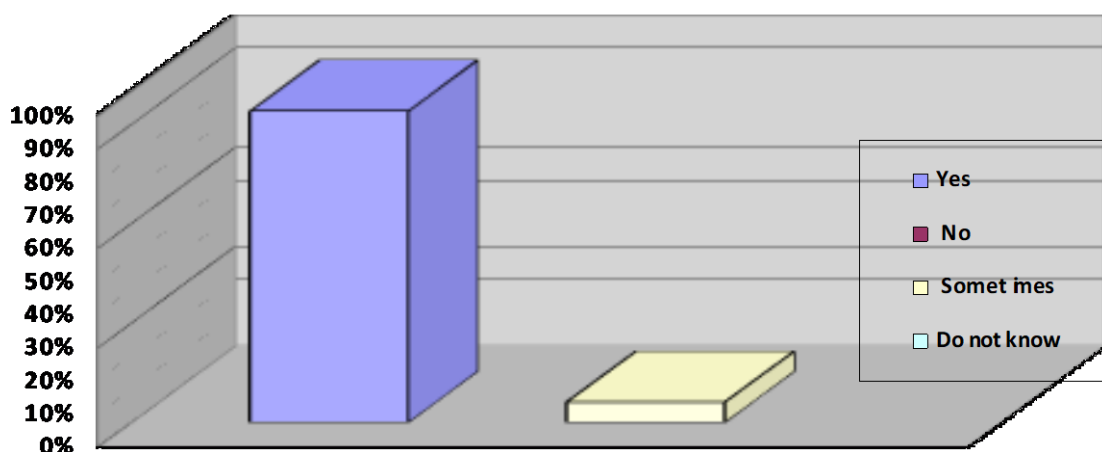


**Chart 4. Methods of coping with difficult behaviours of the child**



Source: Own research

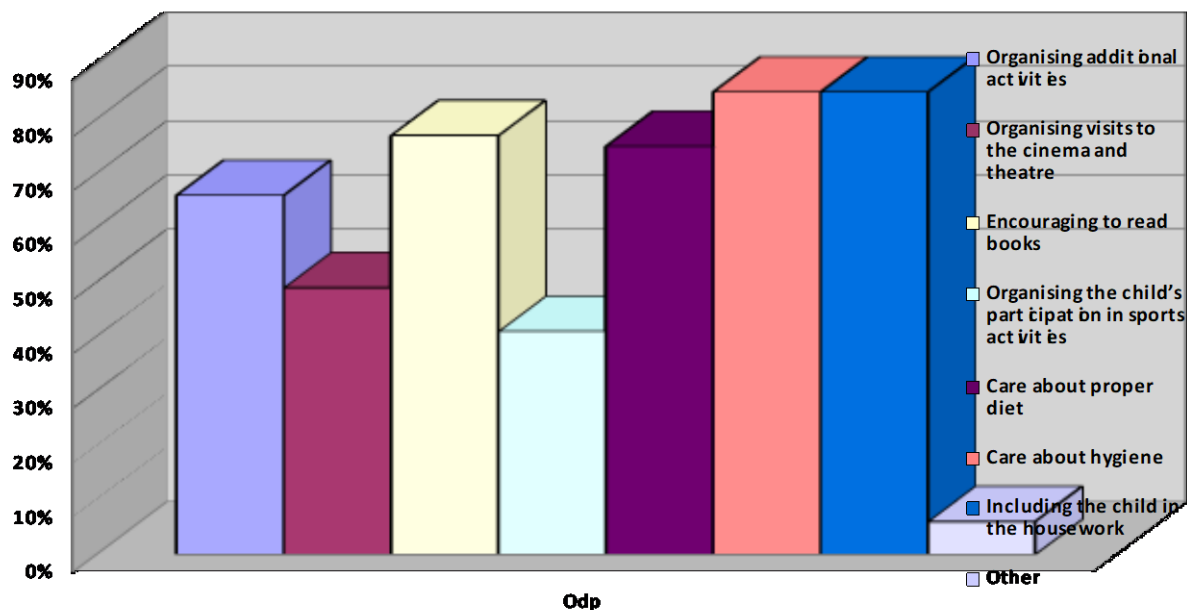
**Chart 5. Do the parents care about the proper psycho-physical, emotional and social development of the child?**



Source: Own research

The next question concerned the methods of caring about the proper development of the child. 98 % of the parents replied to this question and 2 % did not. It follows from the above data that the parents use various methods which influence the proper development of the child. The vast majority of parents pointed to caring about the hygiene – 85 %, including the child in the housework – 85 %, encouraging the child to read books – 77 %, care about proper diet – 75 %, organising additional activities for the child in accordance with his/her interests – 66 %, going to the cinema and theatre – 49 %, the fewest answers concerned organising the child’s participation in sports activities – 41 %. In the ‘Others’ row, 2 % wrote: bicycle, walks, board games, making rhymes and 2 % noted: contact with the family, talking to each other, trips (Chart 6).

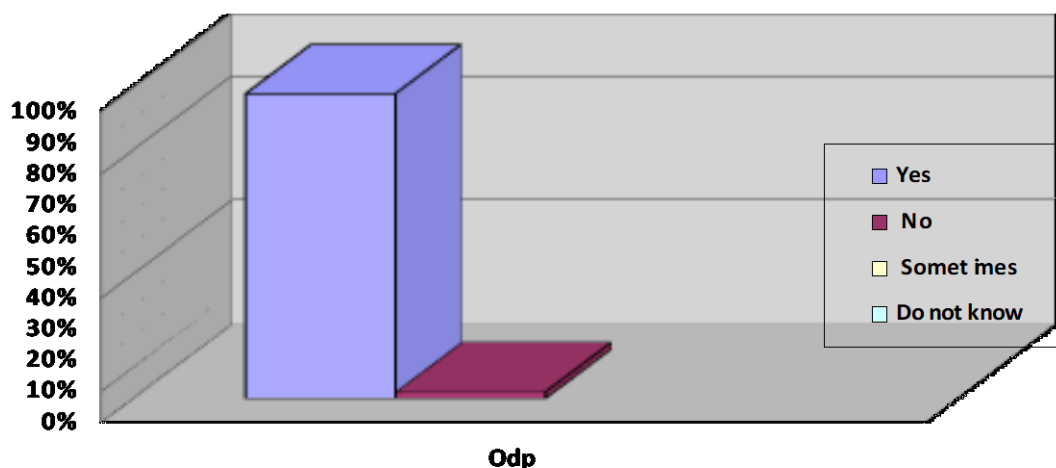
**Chart 6. Methods of caring about the proper development of the child**



Source: Own research

98 % of the parents maintain systematic contacts with teachers and the child's class tutor. Only 2 % do not maintain such contacts (Chart 7).

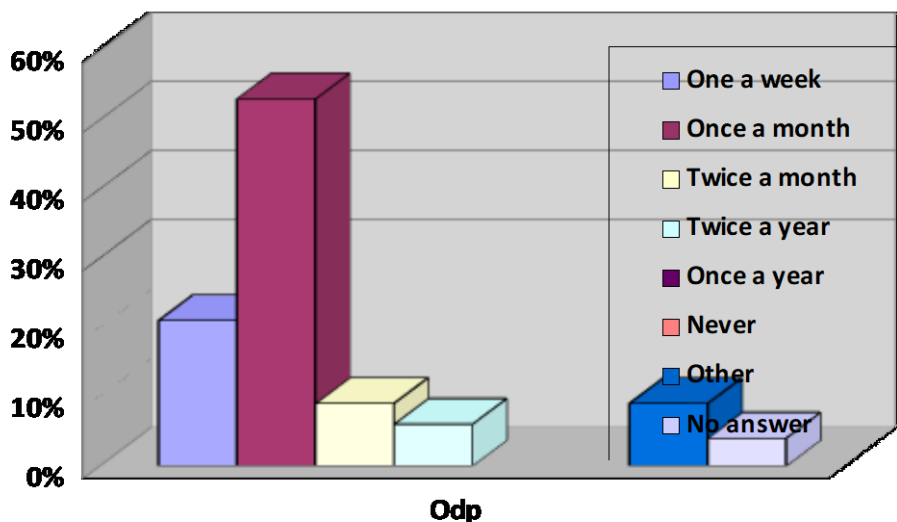
**Chart 7. Maintaining systematic contacts of the parent with the teachers and class tutor of the child**



Source: Own research

The majority of parents (53 %) contact the class tutor once a month, which roughly corresponds to the frequency of parent meetings or consultations organised by the school. 21 % contact once a week, 9 % – twice a month and 6 % – twice a year. 8 % pointed other frequency. 3 % of parents did not answer (Chart 8).

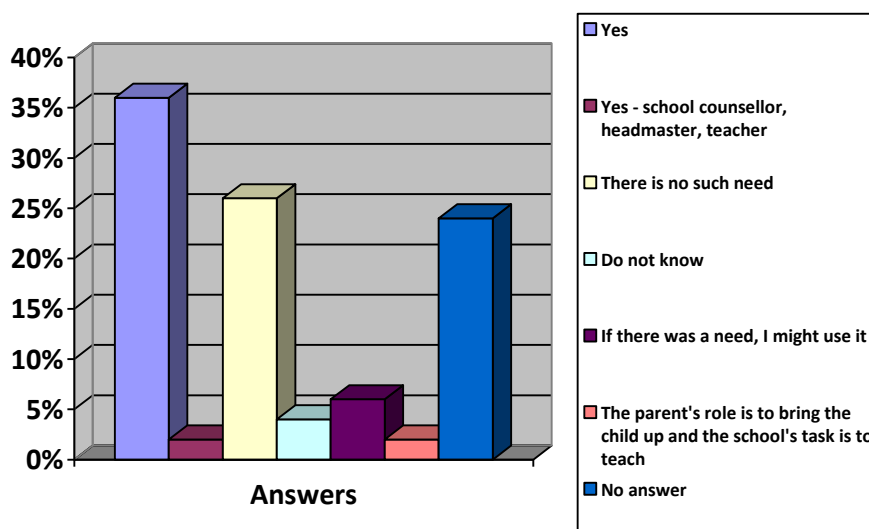
**Chart 8. Frequency of parents' meetings with the class tutor**



Source: Own research

The majority of parents (36 %) confirmed that they receive assistance in overcoming problems in bringing up the child. 2 % replied that teachers, school counsellor and the headmaster all provide assistance in overcoming educational problems. 26 % of the parents replied that there is no such need, 4 % of the parents do not know if the school: teachers, headmaster and school counsellor assist in overcoming the child's educational difficulties, 6 % claimed that if there was a need for receiving assistance, they might use it. 2 % believe that the parent's role is to bring up and the school's task is to teach. 24 % of the parents did not give any answer to this question (Chart 9).

**Chart 9. Assistance for the parents from the school in overcoming difficulties in educating the child**

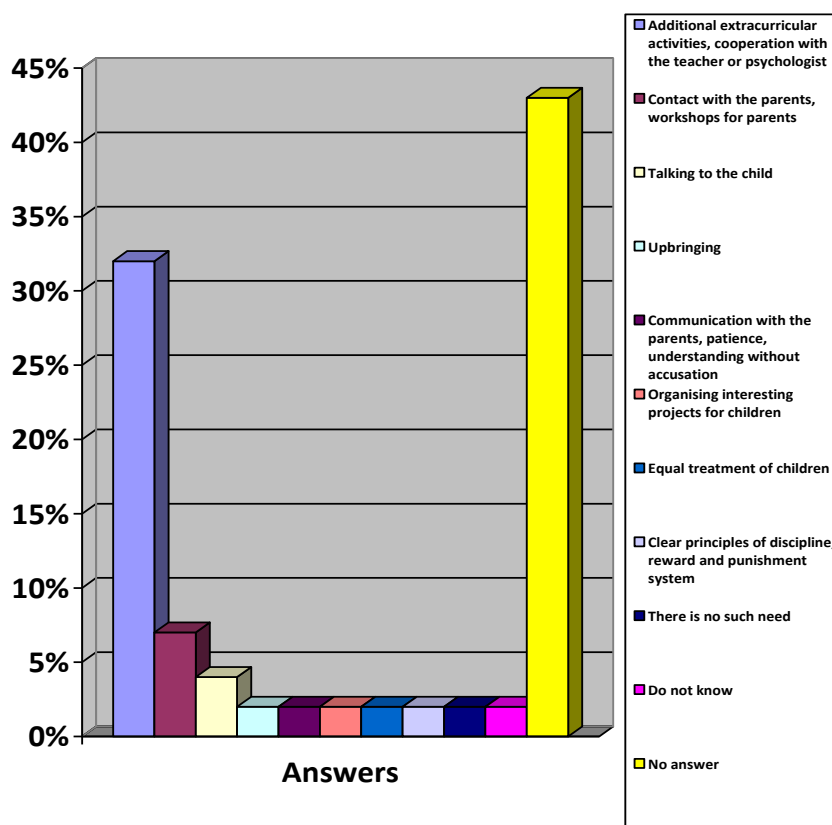


Source: Own research

Of all the answers to the question about methods which the school uses to assist parents in overcoming educational problems, the majority (32 %) indicated the fact that the school organises additional extracurricular activities and cooperates with the teacher or psychologist. Such forms were also listed as: maintaining contacts between teachers and parents and organising workshops for parents (7 %), conversations with the parents (4 %), upbringing (2 %), communication with the parents, patience, understanding without accusation (2 %), equal treatment of children (2 %), using clear principles of discipline (2 %), organising interesting projects for children (2 %).

2 % decided that there is no need for the school to assist parents, 2 % do not know how the school helps parents in overcoming educational problems. 43 % of the parents did not give any answer (Chart 10).

**Chart 10. Methods the school uses to assist parents in overcoming educational problems**



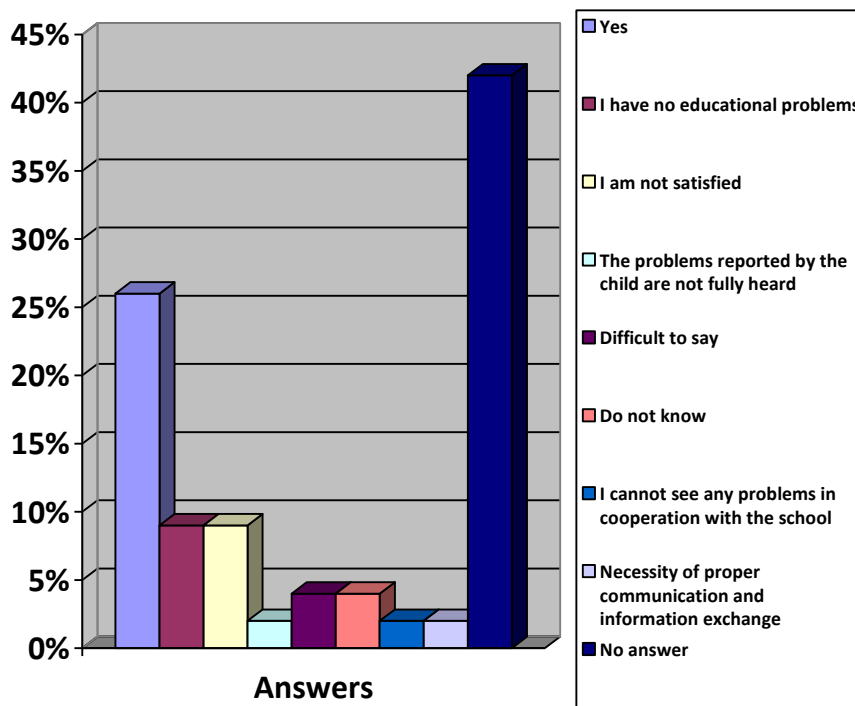
Source: Own research

The survey results indicate that only 26 % of the parents are satisfied with the cooperation with the school in the field of solving educational problems. 9 % of the parents replied that they have no problems with the child, and 9 % are not satisfied with the cooperation with the school. 2 % do not see problems in the cooperation with the school. 2 % indicate the need for proper communication.

2 % stated that the problems reported by the child are not fully heard.

Some of the respondents were undecided as to whether they know if they are satisfied with the cooperation with the school (4 %), difficult to say – 4 % replied so. Most of the respondents (42 %) did not give any answer (Chart 11).

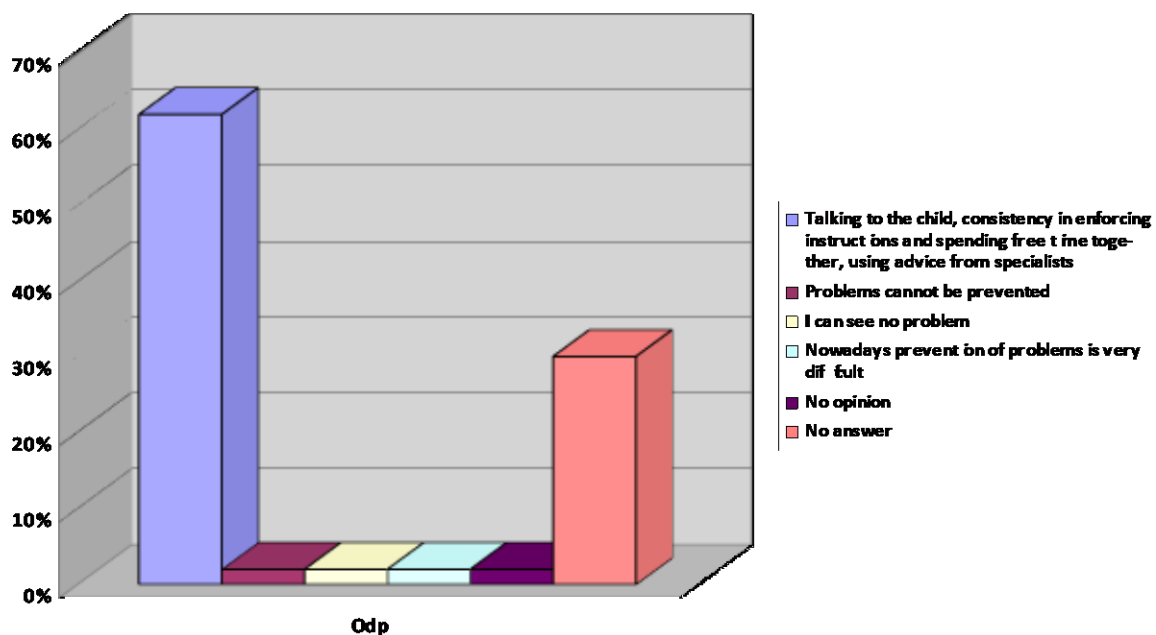
**Chart 11. The degree of parent’s satisfaction with the cooperation with the school in the field of solving problems related to educating the child**



*Source: Own research*

In the question concerning methods of preventing educational problems, 62 % of the parents believe that it is possible to prevent the problems and list various methods of overcoming them such as: talking to the child, observation, good example or spending free time together. The parents think that it depends on them whether the children will overcome educational problems, on their attitude and consistency in action. They also notice a great role of the school, i.e. the teachers and school counsellor, who can also be helpful. They point to the necessity to cooperate with the school, to use the advice of a specialist and training courses for parents. 2 % of the parents answered negatively, 2 % do not see any problem, 2 % have no opinion, 2 % believe that nowadays prevention of problems is very difficult. 30 % did not give any answer to this question (Chart 12).

**Chart 12. Methods of preventing educational problems**



Source: Own research

### Summary of results

Analysis of research results concerning the role of parents and cooperation with the school in preventing and overcoming educational problems allowed the following conclusions to be formulated:

The vast majority of parents state that their children do not show signs of any educational problems (83 %). When asked about the type of educational difficulties, only 28 % of the respondents mention many different difficulties they have observed.

In regard to causes of the child's difficult behaviours, most answers indicated personality-related causes (19 %), then situational causes (15 %), and the fewest: biological causes (5,6 %).

The parents point to a large variety of methods used for dealing with difficult behaviours, assigning the greatest importance to talking with the child and devoting him or her attention (70 %), consistence in enforcing the instructions and spending free time together.

Parents are more likely to answer questions about how they deal with difficult child behaviors than to questions about the types and causes of difficult behavior of children. The results of the research may indicate a reluctance of parents to talk about the educational difficulties of children or a lack of knowledge in this area. Parents were eager to answer questions about childcare and the time spent with the child.

The parents provide their children with loving care, which is manifested in their care about the psycho-physical, emotional and social development, including a diversity of forms of spending free time, care about hygiene (85 %), proper nourishment (75 %).

The majority of parents care about providing the child with good conditions for learning and working at home (75 %).

The parents are definitely interested in the child's school affairs, the maintain systematic contacts with the teachers and class tutor (98 %). However, 26 % point out that they see no need for the school to assist them in overcoming the problems with bringing up the child.

Among the methods listed for the school to help in overcoming educational problems, the largest number of parents (45 %) indicated additional extracurricular activities for children, cooperation with the teacher or psychologist and workshops for parents. However, only 26 % of the parents are satisfied with cooperation with the school.

The majority of parents (62 %) believe that it is possible to prevent educational problems and they know how to do it. They think it is on the cooperation between the parents and the school that the success in overcoming educational problems relies, as well as on their attitude and consistency in action.

**Conclusions.** The possibility of obtaining assistance from the school, with the parent's open attitude towards the noticed problem, determines the effectiveness of the undertaken actions.

This is why it is very important to select appropriate forms of assistance to the parents and to provide it in a professional manner so that the parents can become partners of teachers and beneficiaries of this cooperation (Mendel, 2009, p. 200; Mendel, 2000, p. 155; Epstein, 1995, p. 45). Educational partnership in the understanding of Alistair Macbeth is a relationship connecting parents and teachers of their children, which is a mixture of autonomy and interdependence, and the value is a common goal and cooperation leading to it (Macbeth, 1995, p. 55).

Increased awareness of the parents, their ability to observe and notice alarming behaviours of the child should direct their attention to the possibility of starting a cooperation with the school, class tutor, counsellor or psychologist (Zamecka-Zalas, 2011, p. 141; Dzierzowska, 2000, p. 200). Better learning results, and thus better education of the child, depend on good cooperation between school and parents (Dusi, 2012, p. 33).

The cooperation between the two environments: the family and the school must be oriented at support, mutual understanding and the parents' active participation in the undertaken actions. Changing the parents' activeness means changing the principles of cooperation and the entire activity of the school. The educational partnership at school is about creating a space for cooperation, whose aim is the good of the child.

#### REFERENCES

- Babiuch, M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: WSiP.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością.* Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Dusi, P. (2012). The Family School Relationships in Europe: A. Research Review. *CEP Journal*, 2.
- Dzierzowska, I. (2000). *Rodzice w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Epstein, J. E. (1995). *School/Family/ Community Partnerships. Caring for the Children We Share.* Phi Delta Kappan: May.
- Havers, N. (1978). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogischtherapeutische Massnahmen.* Beltz: Weinheim.
- Hillenbrand, C. (2007). *Pedagogika zaburzeń zachowania*, przeł. E. Cieślik. Gdańsk: GWP.
- Kiełtyk-Zaborowska, I. (2015). Biblioterapia wobec tematów tabu na podstawie powieści Luciany Martini pt. Kolor wiatru. In J. Juszczyk-Rygałto (Ed.), *Wielowymiarowość współczesnej edukacji dziecka.*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kiełtyk-Zaborowska, I. (2016). Pokonywanie dziecięcych lęków, czyli biblioterapia w domowym zaciszu. In J. Bujak-Lechowicz (Ed.), *Kulturowy obraz bezsenności, (pó)lśnu i marzeń sennych.* Szczecin: Wydawca wolumina.pl Daniel Krzanowski.
- Końkowski, A. (2014). *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka.* Sopot: GWP.
- Leśniewska, K. (2019). Współpraca z rodzicami. Co robić, żeby się udało? *Wczesna Edukacja*, 3.
- Macbeth, A. (1995). Partnership Between Parents and Teachers in Education. In A. Macbeth, D. McCreath, J. Aitchison (Eds.), *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy.* London-Washington.
- Mendel, M. (2009). Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego. In D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (Eds.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa: WaiP.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nadolska, A. (2013). Praca z trudnym uczniem. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, 8.
- Oleksiak, K. (2016). Trudne zachowania uczniów. Jak radzić sobie z klasowymi łobuzami. *Życie Szkoły*, 4.
- Sakowicz-Boboryko, A. (2004). *Trudny uczeń*, in: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Semeniuk, A. (2019). 6 kroków do zbudowania dobrej relacji z rodzicami. *Życie Szkoły*, 7.
- Skupień, S., Kowal, S. (2019). Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami. *Wychowawca*, 10.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne.* Warszawa: PWN.
- Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki.* Kraków: Wydawnictwo Impuls.



Zamecka-Zalas, O. (2014). Rodzina i szkoła środowiskiem wsparcia dla dziecka. In M. Cywińska (Ed.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zamecka-Zalas, O. (2011). Trójpodmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej – koncepcje partnerstwa edukacyjnego. In J. Szempruch, M. Kwaśniewskiej, A. Szplit (Ed.), *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*. Kielce: Wydawnictwo LIBRON.

### РЕЗЮМЕ

**Замецкая-Залас Ольга, Келтык-Заборовская Изабела.** Роль родителей и сотрудничество со школой в предотвращении и преодолении образовательных проблем.

*В статье представлено эмпирическое исследование роли родителей и их сотрудничества со школой в предотвращении и преодолении образовательных трудностей. Для эффективного обучения недостаточно быть компетентным и дружелюбным по отношению к ученикам. Образовательные трудности являются результатом многих факторов, поэтому учитель имеет ограниченные возможности для решения таких задач. Даже самые совершенные методы обучения, используемые учителем, который работает в одиночестве, или родителями, действующими в одиночку, не будут эффективными. Они должны сотрудничать и поддерживать друг друга, чтобы избежать трудностей. Вот почему необходимо сотрудничество родителей со школой, чтобы справиться с трудным поведением учеников.*

**Ключевые слова:** сотрудничество родителей со школой, образовательные трудности младших школьников.

### АНОТАЦІЯ

**Замецька-Залас Ольга, Келтик-Заборовська Ізабела.** Роль батьків і співпраця зі школою в запобіганні й подоланні освітніх проблем.

*У статті представлено емпіричне дослідження ролі батьків та їх співпраці зі школою в запобіганні й подоланні освітніх труднощів. Для ефективного навчання недостатньо бути компетентним і доброзичливим по відношенню до учнів. Освітні труднощі є результатом багатьох факторів, тому вчитель має обмежені можливості для вирішення таких завдань. Навіть найдосконаліші методи навчання, використовувані вчителем, який працює на самоті, або батьками, які діють поодиноці, не будуть ефективними. Вони повинні співпрацювати й підтримувати один одного, щоб уникнути труднощів. Ось чому необхідна співпраця батьків зі школою, щоб упоратися з важкою поведінкою учнів.*

*Можливість отримати допомогу від школи, з відкритим ставленням батьків до поміченої проблеми, визначає ефективність вжитих дій. Ось чому дуже важливо вибрати відповідні форми допомоги батькам і надати її професійно, щоб батьки могли стати партнерами вчителів та бенефіціарами цієї співпраці.*

*Підвищена обізнаність батьків, їх здатність спостерігати і помічати тривожну поведінку дитини повинна спрямовувати їх увагу на можливість початку співпраці зі школою, класним керівником, консультантом або психологом. Кращі результати навчання, а отже і краща освіта дитини, залежать від ефективної співпраці школи та батьків.*

*Співпраця між двома середовищами – сім'єю та школою – має бути зорієнтована на підтримку, взаєморозуміння й активну участь батьків у в освітньому процесі. Зміна активності батьків означає зміну принципів співпраці та всієї діяльності школи. Освітнє партнерство в школі полягає у створенні простору для співпраці, метою якої є добробут дитини.*

**Ключові слова:** співпраця батьків зі школою, освітні труднощі молодших школярів.

**UDC 378:61].091.39-027.15-025.13**

**Alla Kulichenko**

Zaporizhzhia State Medical University

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/178-190

## **THEORETICAL ASPECTS OF INNOVATION MODELS AND THEIR PRACTICAL IMPLEMENTATION IN MODERN MEDICAL EDUCATION**

*The article deals with theoretical aspects of innovation models and their implementation in modern medical education. The author focuses on the first innovation model, proposed by J. Schumpeter during the first half of the 20<sup>th</sup> century. This model considers the so-called “triad” in the innovation process, namely invention, innovation, diffusion. Besides, in this context, J. Schumpeter described the concept of “creative destruction”. As for the last quarter of the 20<sup>th</sup> century, there were such innovation models as (i) induced innovation model, (ii) evolutionary models, and (iii) models that characterize the way of innovation. The end of the 20<sup>th</sup> century represented the development of the model of national innovation systems and the model of technological innovation systems.*

**Key words:** innovation, innovation models, innovation process, research and development, linear model of innovation, induced innovation model, evolutionary models, model of national innovation systems, model of technological innovation systems, medical education.

**Introduction.** During the 20<sup>th</sup> century, medical education has undergone many changes. They are mostly related to innovations in teaching, research, and management of higher education institutions. P. González-Flores and L. Luna argue that “some innovations are still being implemented and have even been adapted to other contexts (i.e. problem-based learning), while others have been discarded” (González-Flores & Luna, 2019). The matter is that the authorities of each country chose the appropriate development strategy for education within the certain innovation model.

**Analysis of relevant research.** The issue of innovation models is applicable in the economy, management, and technology. K. Arrow, C. Freeman, B. Lundvall, R. Nelson, C. Perez, J. Schumpeter, R. Solow, S. Winter, and others dedicated their studies to this point in different years of the 20<sup>th</sup>

century. T. Foxon, M. Hekkert, S. Negro, G. Nemet, P. Pearson, V. Ruttan, J. Speirs, T. Stenzel were highlighting this question within the first 20 years of the 21<sup>st</sup> century. L. Kozak, E. Luzik, S. Semenyuk, A. Tsymbalaru, O. Usenko, and others consider innovation models in Ukrainian education in general aspect.

During the last decades, innovation models have become crucial in medical education. However, we should mention that the Ukrainian pedagogical space reveals the problem partially in this aspect. So, the question of theoretical standpoints of innovation models and their practical implementation in modern medical education needs more attention.

**The study aims** to focus on innovation models and highlight their theoretical aspects which are practically implemented in modern medical education.

**Research methods.** To achieve the aim of the study we have used such general scientific methods as analysis and synthesis of references, generalization, and systematization, comparison of innovation models. Moreover, the study applies a chronological method – to determine the time of innovative models introduction.

**Results.** J. Schumpeter made the initial attempt to theoretically substantiate the innovation process in the first half of the 20<sup>th</sup> century. According to the researcher, there were three stages of this process, namely invention, innovation, diffusion. J. Schumpeter believed that an invention was the first demonstration of an idea, innovation was the first use of an invention on the market, while diffusion was the spread of a technology or process on the market. Typically, an S-shaped curve represented the diffusion process, where the starting point of the innovation process or technology coincided with the appearance on the market, then the curve went up rapidly, symbolizing the diffusion process, gradually slowed down to a certain level of saturation, which in turn implied the need to improve the innovative product or reduce its value (Schumpeter, 1911/1934).

This three-stage way of slow start-up, set of turnovers, and, finally, reduction of return characterizes the linear model of innovations, which illustrates a relatively continuous path of three successive stages such as basic research – applied research – development and diffusion of technologies. The model assumes that scientific advances determine the speed and direction of innovation, and the best way to increase the production of new technologies is to intensify new inventions by enhancing the share of resources invested in innovation activity (Nemet, 2007).

In his early works on the analysis of innovation drivers, J. Schumpeter emphasized the crucial role of an individual entrepreneur in the innovation process. Later work proved the importance of large firms that had the resources to conduct large-scale research and support new technologies. Accordingly, the concept of “creative destruction”, proposed by J. Schumpeter, which deals with the process of replacing old firms and old goods with new firms and products, allows us to rethink the essence of the innovation process. However, according to W. Ruttan, J. Schumpeter was more interested in the consequences of innovations than their causes, and none of his works “contains anything that can be identified as a theory of innovation” (Ruttan, 2001).

During the 50-60s of the 20<sup>th</sup> century, theoretical research on the problems of innovations and innovation activity was focused on the sources of innovation. Besides, researches highlighted the process of promoting innovation in organizations through the effective management of research departments and innovation. Also, the macroeconomic aspect of innovation was studied by R. Solow and other authors who considered the relative importance of various factors for the growth of national economies (Solow, 1957).

Using a linear model of innovation, R. Nelson (1959) and K. Arrow (1962) examined whether the level of investment in innovations was sufficient to meet national economic needs (Nelson, 1959; Arrow, 1962). They concluded that the social return on investment exceeded the private return of an individual firm, arguing that an innovation process or technology created by a firm or an entrepreneur could be easy and cheap (or free) to copy, i.e. the firm often could not fully appropriate the fruits of their investments, as new knowledge “flowed” to other firms and consumers. This, in turn, could critically reduce the number of private initiatives required for a socially optimal level of innovations (Nelson, 1959; Arrow, 1962).

During the last quarter of the 20<sup>th</sup> century in the development of innovation theory, there were the following three approaches that helped to understand technological change: induced innovation models, evolutionary models, and models that characterized the way of innovation. If evolutionary theories and models that characterize the way of innovation emphasize the importance of past decisions that may constrain modern innovation, the induced innovation models focus on the importance of changes in relative prices in the movement to technical changes (Foxon, 2003).

*The induced innovation model* is aimed at studying the impact of changes in the economic environment on the speed and direction of technical change. The model focuses on market drivers, and therefore, mechanisms to increase

demand are also considered important. The key idea of this model is that the change in the relative prices of factors of production stimulates innovations intended to save the use of a factor that has become relatively expensive. For example, if labor becomes more expensive than capital, innovations will focus on more cost-effective technologies (Foxon, 2003).

Evolutionary theories of innovation explain the essence of technological change, which is slow and gradual, resulting from the interaction of several variables belonging to the economic, social, institutional, and technological spheres. Changes in one dimension create tension with others, causing further changes and continuous feedback loops between different dimensions (Stenzel, 2007). According to scientists, in this context technological changes can be viewed through the prism of the ideas of “limited rationality” and “uncertainty”.

The idea of limited rationality implies that decision-makers (both individuals and firms) have limited ability to collect and process the information. Instead of being completely rational profit maximizers, they make decisions that meet certain criteria, sacrificing others, that is, they “satisfy” rather than optimize. In this case, the mentioned way of quickly achieving fixed minimum criteria, rather than trying to find the best possible solution, becomes “routine” (according to R. Nelson and S. Winter), i.e. any technical, procedural, organizational or strategic process, or technology, used by the firm as part of its normal business activities, such as its research and development (R&D) strategy (Nelson, Winter, 1982).

“Routine” is gradually changing in the process of finding better technology. Since firms have limited rationality, such search processes will usually focus on gradual improvements (perhaps following the practice of other firms) and will be discontinued when firms reach a given level of pursuit. Thus, any achieved equilibrium cannot be considered optimal or most effective.

An important consequence of limited rationality is that firms’ expectations of the future have a fundamental impact on current decision-making. Innovation is inevitably characterized by uncertainty concerning future markets, technological potential, and the regulatory environment. Firms’ expectations of these factors will influence the direction of their innovation pursuits, and because expectations are often implicitly or explicitly shared between firms in the same industry, it helps to explain why technologies evolve along defined trajectories (Foxon, 2003).

According to scientists (Meijer et al., 2007), the internally uncertain nature of innovative solutions is mainly related to innovative solutions for new technologies, i.e. those that are still in the early stages of development. On the

one hand, a high level of uncertainty describes the wide range of possibilities offered by new technologies. On the other hand, such uncertainty does not allow the firms to accurately predict the success or failure of the technological trajectory.

We would like to mention that uncertainty may arise not only about the technology itself but also about the social and institutional environment where the new technology will be applied. In the early stages, technology developers will perceive uncertainty concerning the user needs and market demand, while potential users will perceive uncertainty concerning what new technology can offer. Accordingly, researchers distinguish the following types of uncertainty in the development and implementation of new technologies: technological, resource, competitive, supply, consumer, and political ones (Meijer et al., 2007).

In the 70-80s of the 20<sup>th</sup> century, R. Nelson and S. Winter attempted to construct a more general theory of innovation based on the evolutionary model. It contained the following propositions:

- the main characteristic of innovation is uncertainty, especially in the early stages, when there are many options for solving a technological problem or user needs;
- institutional structure plays an important role in stimulating or creating barriers to innovation (Nelson & Winter, 1982).

Based on this, R&D is described as a process of finding solutions that are guided by both technological capabilities (proposal – impetus) and user needs (demand – attraction), creating many opportunities. They are tested in an environment that consists of both market and non-market elements. The non-market element arises from existing institutional structures, such as regulations and codes of conduct. The dominant set of technologies and institutions collectively form the technological regime. This directs innovation activities along certain trajectories, which usually contribute to the gradual introduction of innovative products or processes.

The end of the 20<sup>th</sup> century dealt with an attempt to create theoretical concepts that would reflect the complexity and interdependence of the innovation process. In particular, within the framework of our study, the “Innovation System Frame” deserves attention.

The OECD document, also known as the Oslo Guidelines (OECD, 2005), first proposed the outlined model to denote innovative technological products and processes at the firm or enterprise level. In this context, the conceptual framework of the so-called “Innovation System Framework” is used to classify system conditions into four separate domains related to innovation potential, namely:

– *framework conditions* mean the external area where the firm is located:

- basic educational system;
- communication infrastructure;
- financial institutions that determine access to capital;
- legislative and macroeconomic regulators;
- market availability, including market size and ease of access;
- sectoral structure, including the existence of supplier firms in additional sectoral sectors;

– *scientific and technical base* means scientific and technical establishments that support business innovators;

– *transfer factors* are those that affect the transfer of information to firms and training of firms;

– *innovation dynamo* is a complex system of factors that shape the innovation potential of a firm or entrepreneur, i.e. the propensity to innovate (Speirs et al., 2008).

The OECD research on the characteristics that make firms innovative and the peculiarities of generating innovation in companies has shown that the firm propensity to innovate depends on the technological capabilities it faces. Besides, firms are distinguished by their ability to recognize and use technological capabilities. To innovate, a firm must find out what the opportunities are, develop an appropriate strategy, and be able to turn those resources into real innovation and do everything faster than its competitors (OECD, 1997).

The model of national innovation systems focuses on individual and comparative analysis of innovation systems in different countries around the world using many technologies. In particular, the main idea is that the key institutional drivers are at the national level. The concept of the national innovation systems was first developed in the late 80s of the 20<sup>th</sup> century during a study of the Japanese economy. C. Freeman and C. Perez (1988) defined the national innovation system as “a network of establishments in the public and private sectors, which activities and interactions initiate, import, modify and disseminate new technologies” (Freeman & Perez, 1988). The study emphasized the positive role of government, which, working closely with industry and science, should ensure:

- the direction and support of development, as well as the market of advanced technologies;
- an integrated approach to R&D, design, procurement, production, and marketing within large firms;

- high level of education and scientific culture combined with practical training and constant renewal of industry (Freeman & Perez, 1988).

In turn, B.-A. Lundvall stated that the role of interaction between users and manufacturers, which facilitated the flow of information and knowledge, connected technological capabilities with the needs of users. Due to the fundamental uncertainty of innovation, such interaction went beyond purely market mechanisms and was based on mutual trust and mutually recognized codes of conduct (Lundvall, 1988).

R. Nelson (1993) further developed the idea of national innovation systems. The researcher conducted an empirical study and compared national innovation systems of 15 countries. As a result, the author concluded that “to a large extent, differences in innovation systems reflect differences in economic and political contexts and country priorities” (Nelson, 1993). These differences have reflected the peculiarities of the institutional structures of different countries, including the system of training and research in higher education, innovations of enterprises, financial establishments, government, public infrastructure, which determine the national monetary, fiscal, and trade policy (Foxon, 2006).

Later, the OECD improved the model of national innovation systems, which was widely implemented within this model, the innovation process means the presence of various entities and establishments (small and large firms, users, government and regulatory bodies, universities, etc.), interaction and knowledge flows, funding and influence between them, as well as incentives for innovations created by the institutional structure (OECD, 1997).

The report “Dynamization of National Innovation Systems” considers that the mentioned model is based on an interactive model of the innovation process, which focuses on the exchange of the market and non-market knowledge between firms, establishments, and human resources (Remoe & Guinet, 2002).

Moreover, S. Remoe and J. Guinet summarized the theoretical provisions of the model of national innovation systems and pointed out that:

- the basis of innovation is an innovative firm, but its innovative capabilities are limited due to the market and system failures;
- the innovative potential of a firm is related to its ability to combine knowledge from external and internal sources. Besides, the development of connections and transition management becomes urgent;
- firms can choose certain innovation from many others, so it is important to choose the one that best describes their needs;



- technological innovations play a crucial role, but non-technological forms of innovation need more attention;
- any innovation deals with the innovation process or product, but the innovative behavior involves updating the firm itself (Remoe & Guinet, 2002).

If the model of national innovation systems focuses on the regional aspect of innovation due to public policy and area features of institutional structures, the starting point of the *model of technological innovation systems* is technological change.

Moreover, critics of the model of national innovation systems argue that such models do not sufficiently reveal the essence of the innovation process, because due to a numerous participants, relationships and establishments it is difficult to trace the dynamics of this process. That is why the supporters of the model of national innovation systems focus on the structure, rather than the emergence of innovation systems and the dynamics of their development (Hekkert et al., 2006).

In contrast, in the model of technological innovation systems, the number of participants, networks, and relevant establishments is usually smaller, which reduces its complexity. This is especially true of technological innovation systems that are in the process of formation. As a rule, an innovation system consists of a relatively small number of participants. Only a few institutions meet the needs of new technology. Thus, the application of the model of technological innovation systems allows us to trace the dynamics and better understand the essence of innovation systems (Hekkert & Negro, 2009). At the same time, the proponents of the model of technological innovation systems do not deny the fact that interaction of participants within this model takes place in regional and national contexts (see Fig. 1).

S. Jacobson and E. Bergek identify the following main elements of technological innovation systems:

- participants (and their competencies), including firms, users, suppliers, investors, and other organizations;
- networks that are channels for the transfer of hidden and explicit knowledge (as opposed to the idea of transfer factors or connections);
- establishments that are subjects of governance and which create an environment where all participants interact (as opposed to framework conditions or innovation infrastructure) (Jacobsson & Bergek, 2004).

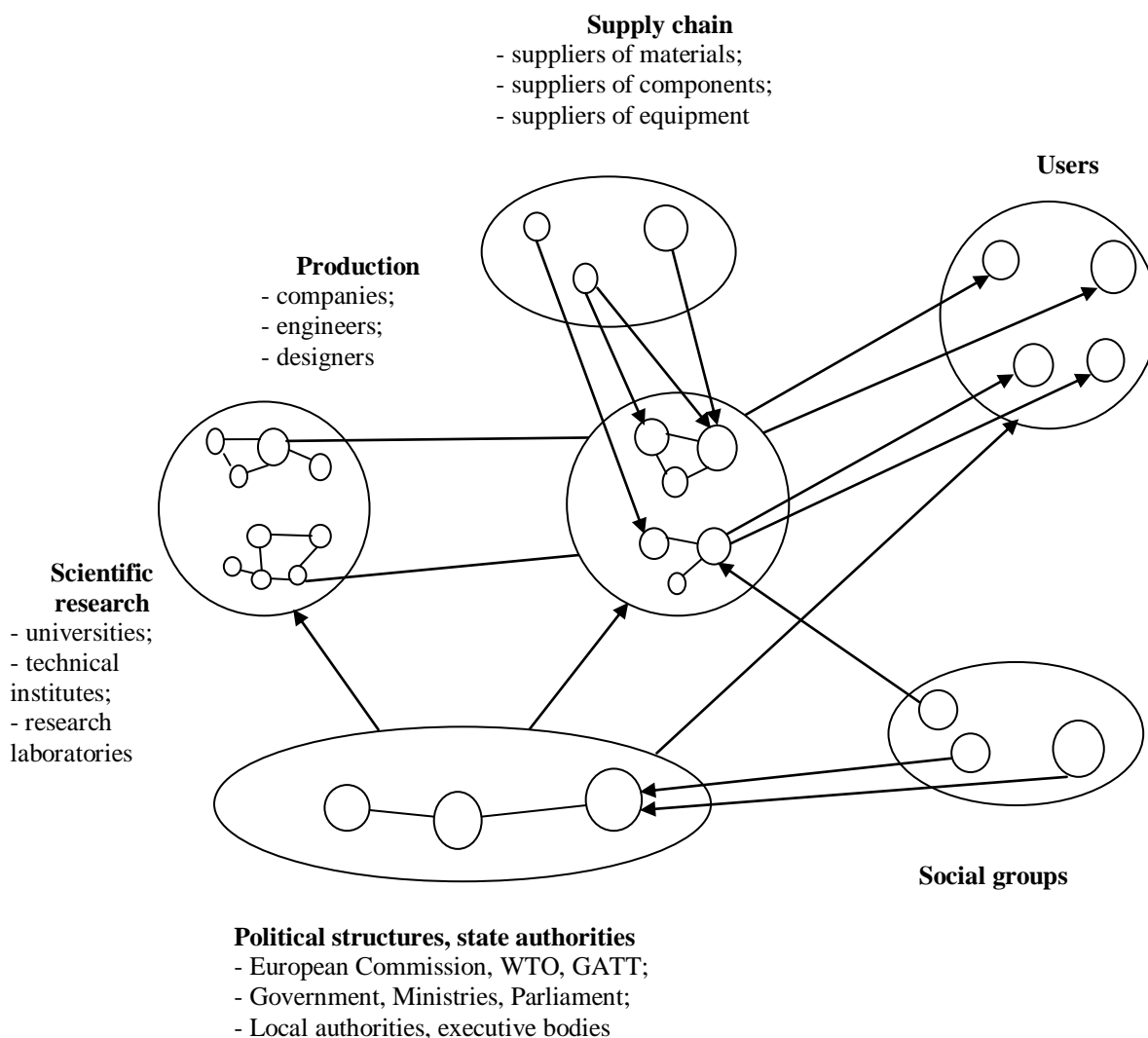


Fig. 1. Interaction of participants within technological innovation systems

Note that, in general, the framework of the innovation system usually provides a broad definition of establishments, including not only formal rules in marketing, regulation, and planning but also informal “norms, rules and values” in organizations and society, which determine different ways of cooperation and competition of participants. Informal establishments also play a significant role in the innovation processes (Winkel & Moran, 2008).

We emphasize that theorists of the model of technological innovation systems attach great importance to the analysis of the functions of the innovation system (Speirs et al., 2008), which are essential for the success of the innovation system. In this context, the study (Jacobsson & Bergek, 2004) deserves attention, the authors of which proposed the analysis of technological system processes through the prism of several core functions that directly affect the development, dissemination, and use of new technology and thus the efficiency of innovation. There are such functions as

- business activities;
- knowledge development, including “learning by searching” and “learning by doing”, and disseminating knowledge;
- search guide;
- market formation (identification of market niches or manipulation of market conditions with the help of economic instruments, such as favorable tax regimes or minimum consumption quotas);
- resource mobilization: resources, both financial and human, are the main contribution to all activities within the innovation system;
- creating legitimacy/resistance to changes. To develop well, new technology must become a part of the current regime or even overcome it;
- development of positive externalities (Jacobsson & Bergek, 2004).

Scientists argue that the more of these system functions are performed, the better is the efficiency of the innovation system, which will lead to greater chances for successful development, dissemination, and implementation of innovations/new technologies. Both the individual performance of each system function and the dynamics of interaction between the functions are crucial. Well-established interaction between functions will enhance the dynamics of the system, while imperfect mechanisms of interaction can cause its collapse (Negro et al., 2008).

**Conclusions.** Thus, we can state that the considered models of innovative activity make it possible to trace the genesis of scientific discourse on the essence of innovative activity, its participants, as well as the mechanisms and conditions for ensuring its effectiveness. Although most of the outlined models originate in the field of economy, numerous studies prove their effectiveness in other areas of public life, including medical education. In this regard, scientific innovation activity in American medical colleges is one of the prospects for further studies.

## REFERENCES

- Arrow, K. J. (1962). Economic welfare and the allocation of resources for inventions. In Nelson, R. R. (Ed.), *The Role and Direction of Inventive Activity*, (pp. 609–625). Princeton: Princeton University Press.
- Foxon, T. (2003) *Inducing Innovation for a low-carbon future: drivers, barriers and policies – A report for The Carbon Trust*. The Carbon Trust, London.
- Freeman, C., Perez, C. (1988). Structural crises of adjustment, business cycles and investment behavior. In G. Dossi, et al., Eds., *Technical Change and Economic Theory*, ( pp. 39–62). London: Pinter Publishers.
- Hekkert, M. P., Negro, S. O. (2009). Functions of innovation systems as a framework to understand sustainable technological change: Empirical evidence for earlier claims. *Technological Forecasting and Social Change*, 76, 4, 584–594.

- Hekkert, M. P., Suurs, R. A. A., Negro, S. O., Kuhlmann, S., Smits, R. (2006). Functions of innovation systems: A new approach for analysing technological change. *Technological Forecasting and Social Change*, 74, 4, 413–432.
- González-Flores P., Luna L. V. (2019). A century of curricular and instructional changes in medical education (part 1). *Investigación en Educación Médica*, 8(30), 95–109.
- Jacobsson, S., Bergek, A. (2004). Transforming the Energy Sector: the evolution of technological systems in renewable energy technology. *Industrial and Corporate Change*, 13, 5, 815–849.
- Lundvall, B.-A. (1988). Innovation as an interactive process: from user-producer interaction to the national system of innovation. In G. Dossi, et al., Eds., *Technical Change and Economic Theory*, (pp. 349–370). London: Pinter Publishers.
- Meijer, I. S. M., Hekkert, M. P., Koppenjan, J. F. M. (2007). The influence of perceived uncertainty on entrepreneurial action in emerging renewable energy technology; biomass gasification projects in the Netherlands. *Energy Policy*, 35, 11, 5836–5854.
- Negro, S. O. , Hekkert, M. P. (2008). *Dynamics of technological innovation systems: empirical evidence for functional patterns*. Retrived from: [https://www.pucsp.br/icim/ingles/downloads/pdf\\_proceedings\\_2008/14.pdf](https://www.pucsp.br/icim/ingles/downloads/pdf_proceedings_2008/14.pdf).
- Nelson, R. (1993). *National innovation systems: a comparative analysis*. Oxford University Press, New York.
- Nelson, R. (1959). The simple economics of basic research. *Journal of Political Economy*, 67, 297–306.
- Nelson, R., Winter, S. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Nemet, G. F. (2007). Policy and innovation in low-carbon energy technologies. Energy and Resources Group. Berkeley, CA, University of California. PhD Dissertation.
- OECD (1997). *The measurement of scientific and technical activities: Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data: Oslo Manual*. OECD, Paris.
- OECD (2005). *OSLO Manual, Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. The 3<sup>rd</sup> Edition.
- Remoe, S., Guinet, J. (2002). *Dynamising national innovation systems*. Publications de l'OCDE.
- Ruttan, V. W. (2001) *Technology, Growth and Development: An Induced Innovation Perspective*. Oxford University Press, New York.
- Schumpeter, J. A. (1911/1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Solow, R. (1957). Technical change and the aggregate production function. *Review of Economics and Statistics*, 39, 312–320.
- Speirs, J., Foxon, T., Pearson, P. (2008). *Review of Current Innovation Systems Literature in the context of Eco-Innovation. Measuring Eco-Innovation*. EU, EU Sixth Framework Programme.
- Stenzel, T. (2007). *The diffusion of renewable energy technology – Interactions between utility strategies and the institutional environment*. Centre for Environmental Policy. London: Imperial College.
- Winkel, M., Moran, B. (2008). *Innovation theory and low carbon innovation: innovation processes and innovations systems*. Edinburgh University.

## АНОТАЦІЯ

**Куліченко Алла.** Теоретичні аспекти моделей інновацій та їх практична реалізація в сучасній медичній освіті.

*Упродовж ХХ ст. медична освіта зазнала багатьох змін. Здебільшого вони пов'язані з інноваціями в навчанні, дослідженні та управлінні закладами вищої освіти. Оскільки влада кожної країни обирає стратегію розвитку освіти відповідно до певної моделі інновацій, то розгляд теоретичних аспектів наявних моделей інновацій є актуальним для української медичної освіти.*

*Досягнення мети дослідження уможливили такі загальнонаукові методи, як аналіз та синтез наукових джерел, узагальнення та систематизація, порівняння інноваційних моделей. Крім того, у розвідці застосовано хронологічний метод – для з'ясування часу появи моделей інновацій.*

*Авторка зосереджує увагу на першій моделі інновацій, запропонованій Дж. Шумпетером у першій половині ХХ ст. Зазначена модель пояснює так звану «триаду» в інноваційному процесі, а саме винахідництво, інновацію, розповсюдження. У цьому контексті Дж. Шумпетер описав концепцію «творчої деструкції». У дослідженні також розглянуто лінійну модель інновацій, що унаочнює відносно безперервний шлях проходження трьох послідовних етапів: базові дослідження – прикладні дослідження – розвиток та дифузія технологій.*

*Що стосується останньої чверті ХХ ст., у цей період з'явилися такі моделі інновацій, як модель індукованих інновацій, еволюційні моделі та моделі, що характеризують шлях інновацій. На засадах еволюційної моделі в 70–80-х рр. ХХ ст. здійснено спробу побудувати більш загальну теорію інновацій. Кінець ХХ ст. ознаменував розвиток моделі національних інноваційних систем та моделі технологічних інноваційних систем.*

*Розглянуті в дослідженні моделі інноваційної діяльності дають змогу прослідкувати генезу наукового дискурсу щодо сутності інноваційної діяльності, її учасників, а також механізмів та умов забезпечення її ефективності. Попри той факт, що більшість із окреслених моделей беруть свій початок у сфері економіки, численні дослідження науковців доводять їх ефективність в інших сферах суспільного життя, зокрема в медичній освіті. У цьому річизці наукова інноваційна діяльність медичних коледжів університетів США є однією з перспектив подальших розвідок.*

**Ключові слова:** *інновації, моделі інновацій, інноваційний процес, інноваційна діяльність, лінійна модель інновацій, модель індукованих інновацій, еволюційні моделі, модель національних інноваційних систем, модель технологічних інноваційних систем, медична освіта.*

## РЕЗЮМЕ

**Куличенко Алла.** Теоретические аспекты моделей инноваций и их практическая реализация в современном медицинском образовании.

*В статье рассмотрены теоретические аспекты моделей инноваций и их внедрение в современное медицинское образование. Автор делает акцент на первой модели инноваций, предложенной Дж. Шумпетером в первой половине ХХ века. Эта модель связана с так называемой «триадой» инновационного процесса: изобретение, инновация, распространение. Кроме того, в этом контексте*

*Дж. Шумпетер описал концепцию «творческого разрушения». На протяжении последней четверти XX века существовали такие модели инноваций, как модель индуцированных инноваций, эволюционные модели и модели, которые описывают путь инноваций. Конец XX века ознаменовал развитие модели национальных инновационных систем и модели технологических инновационных систем.*

**Ключевые слова:** *инновации, модели инноваций, инновационный процесс, инновационная деятельность, линейная модель инноваций, модель индуцированных инноваций, эволюционные модели, модель национальных инновационных систем, модель технологических инновационных систем, медицинское образование.*

**УДК 165:796.032:316.346.2**

**Сергій Лазоренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-6493-8514

**Дмитро Балашов**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-7573-6598

**Микола Чхайло**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-7368-5202

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/190-202

## **ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ЯВИЩА «ТРАНСГЕНДЕР» У СУЧАСНОМУ ОЛІМПІЙСЬКОМУ СПОРТІ**

*Мета статті – вивчити питання онтології трансгендеру в сучасному олімпійському спорті та напрями вирішення зазначеної проблеми. Методи дослідження – аналіз, порівняння й узагальнення історичної інформації та її систематизація відповідно до діалектики розвитку зазначеної проблеми. У статті показано, що Міжнародний Олімпійський Комітет вирішив очистити сучасний олімпійський спорт від цього ганебного явища, адже мирні олімпійські суперництва – це демонстрація індивідуальних якостей спортсмена, а не суперництво сучасних надбань медицини і фармакології. Ця боротьба продемонструвала принципову позицію МОК до спортсменів, команд та національних збірних, які заради високих спортивних результатів, у підготовці до офіційних змагань, використовували заборонені фармакологічні препарати, здійснювали заборонені маніпуляції з допінг-пробами тощо, та відсторонення зазначених суб'єктів від участі в Олімпійських іграх 2021 року. Автори статті спробували дослідити діалектику явища «трансгендер» у сучасному олімпійському спорті й визначити аспекти політики МОК щодо допуску атлетів-трансгендерів до участі в літніх Олімпійських іграх 2021 року.*

*Ключові слова:* Міжнародний Олімпійський Комітет, Олімпійські ігри, олімпійський спорт, гендер, стать, спортсмен-трансгендер, інтерсексуал.

**Постановка проблеми.** У 2003 році Міжнародний Олімпійський Комітет дозволив чоловікам, які штучним шляхом змінили власну стать на протилежну, брати участь у жіночих спортивних змаганнях. При цьому, до таких «спортсменок» висувалися дві умови: перша – здійснення медичної процедури зі зміни статі (фактичне перетворення у транссексуала); друга – дворічний курс гормональної терапії щодо зниження чоловічого гормону тестостерону. За цей термін тестостерон, який ідентифікує спортсмена-чоловіка, знизиться до рівня нижчого за 10 наномоль/літр, і вже не матиме вирішального значення для фізичних даних нової жінки. І начебто така жінка не матиме анатомо-фізіологічних переваг над біологічними жінками-атлетками (хоча останні наукові дослідження і результати таких суперництв указують на необґрунтованість такої точки зору).

Згодом, 2016 року МОК переглянув правила участі у змаганнях спортсменів-трансгендерів і розширив їх повноваження брати участь у всіх жіночих змаганнях, включаючи навіть Олімпійські ігри, вже без хірургічної зміни статі, посилаючись на порушення прав людини, яка з якихось причин не змогла змінити власну стать, залишивши без змін лише другу вимогу до атлеток-транссексуалок. Але за свідченням американських науковців, чоловік, який штучно понизив рівень чоловічого гормону, все рівно буде мати п'ятикратну перевагу над своїми конкурентками – біологічними жінками.

Після низки трансгендерних скандалів, якими ознаменувалися минулий рік і рік 2020-й, МОК визнав факт, що адекватних і рівноправних умов проведення змагань між біологічними жінками і трансгендерами вони організувати не можуть, підкресливши таким чином недолугість рішень 2003 та 2016 років. І таке невважене рішення призвело до низки скандалів участі трансгендерів у велосипедному спорті, легкій атлетиці, важкій атлетиці, тенісі, плаванні тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз науково-методичної літератури, останніх публікацій періодичних видань, нормативних документів Міжнародного Олімпійського комітету підтвердив актуальність та малодослідженість задекларованої теми наукової статті.

Уперше тему трансгендерності підняв німецький учений, сексолог Магнус Хіршфельд на початку ХХ століття. Тоді науковець почав вивчати людську сексуальність, у тому числі гомосексуальність, хоча одностатеві стосунки в тогочасній Німеччині були поза законом. Досліджуючи різноманітні випадки, він помітив, що є такі, які не стосуються сексуальної

орієнтації, а зацентровані на питаннях комфортного відчуття людини у своєму тілі. Спочатку Магнус Хіршфельд такі випадки назвав трансвестизмом, але далі науковець зіштовхнувся з проблемою більш серйозною і пікантною, яка не полягала у площині банального перевдягання. Він познайомився з людьми, які належать не до тієї біологічної статі, з якою народилися. Перший такий випадок він описав у 1922 році – це була транс-жінка Дора Ріхтер. Це був перший випадок в історії сучасної науки, коли чоловік здійснив трансгендерний перехід.

У подальшому описана вище тема набула розвитку у Сполучених Штатах Америки. Американські науковці, у 40-х роках минулого століття, вбачали вирішення трансгендерної проблеми лікуванням психіки таких людей, щоб вони відчували себе комфортно відповідності до біологічної статі, інколи психологічні методи не давали результатів і лікарі застосовували навіть лоботомію. Саме в цей час у США виходить у світ перша стаття – «Транс-сексуальна психопатія». Такі варварські методики проіснували майже 20 років. І тільки у 1966 році дослідження Гаррі Бенджаміна, які були основою книги «Феномен транс-сексуальності», запропонували більш гуманістичні способи вирішення даної проблеми. Г. Бенджамін у своїй роботі розтлумачив термін «гендерна дисфорія», який описує стан психіки трансгендерних осіб, коли людина не може повністю прийняти власний гендерний статус та відчуває гостре незадоволення ним. Саме розв'язання даної проблеми, на думку Г. Бенджамін, лежить у площині гормональної терапії та хірургічних операцій.

Транс-сексуалізм як діагноз з'явився ще в 9-й редакції Міжнародної класифікації хвороб у 1975 році, але там він не був описаний детально. Вичерпно схарактеризувала зазначений діагноз Міжнародна Асоціація з гендерної дисфорії імені Гаррі Бенджаміна, заснована 1979 року. Саме Асоціація розробила перші стандарти медичної допомоги трансгендерним людям. Саме ці стандарти лягли в основу DSM-III – класифікації Американської психіатричної асоціації, на основі якої розроблялися відповідні діагнози в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ) 10-ї версії та методики їх лікування. А вже 11-а версія МКХ викреслила гендерну невідповідність з категорії психічних захворювань.

У сучасному світі з'явилася велика кількість правозахисних організацій, які захищають права трансгендерних людей, і самі трансгендери роблять усе, щоб соціум не ставився до них як до білих ворон суспільства. Вони намагаються бути корисними в науці, культурі, мистецтві, техніці, на виробництві тощо. І гендерна політика в більшості цивілізованих країн світу



набуває ознак плюралізму та гуманізму в зазначених сферах та галузях людського існування. Але у спорті ця проблема тільки набуває ознак актуальності та невирішеності, ознак антагонізму між біологічними жінками-атлетками та спортсменами-трансгендерами. Хоча, на думку доктора філософських наук В. А. Косяка, саме спорт є благодатним соціокультурним топосом, де може відбуватися урівняння жінок у правах з чоловіками: «У ньому найбільш експресивно актуалізується прагнення людей обох статей до випередження й суперництва, реалізується бажання сильної людини бути першою» (Косяк, 2018, с. 31-32). Тому проаналізувавши вище зазначене, авторський колектив даної наукової статті зробив висновок, що задекларований МОК допуск до участі в офіційних змаганнях жінок, спортсменок, які змінили власну індивідуальність і стать, був написаний під тиском концепції гендерної політики, правозахисних організацій, що захищають людей-трансгендерів, фундаментальними основами сучасного олімпізму та Міжнародною конвенцією прав людини.

**Мета** даної наукової статті полягає в детальному вивченні питання онтології трансгендеру в сучасному олімпійському спорті та напрями вирішення зазначеної проблеми.

**Методи дослідження:** для досягнення окресленої мети авторський колектив використав теоретичні методи дослідження – аналіз, порівняння й узагальнення історичної інформації та її систематизація відповідно до діалектики розвитку зазначеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Рік, що минув, і рік що настав, ознаменувалися низкою скандалів щодо суперництва в різних видах жіночого спорту та участі в них трансгендерів. На чемпіонаті світу з велоспорту в англійському Манчестері 2019 року на спринтерській дистанції 200 метрів перемогу святкувала 37-ми річна велосипедистка з Канади Рейчел Маккіннон, яка здолала дистанцію за 11,64 секунди. До речі, канадійка вже другий рік поспіль стає чемпіонкою в зазначеному спринті. Але перемоги Рейчел Маккіннон викликали радість лише в самої спортсменки. А в середовищі спортсменів, журналістів, фахівців спорту і функціонерів вони створили прецедент, що викликав сумнів щодо чесності перемог канадської спортсменки в зазначених змаганнях. До 29-ти років Рейчел Маккіннон була чоловіком і працювала доктором філософії в коледжі міста Чарльстон. У 2018 році всі світові спортивні таблоїди вибухнули деструктивною критикою щодо факту участі «чоловіка в спідниці» в жіночих змаганнях, але з боку міжнародної федерації велоспорту і Міжнародного олімпійського комітету реакції на предмет осуду ганебного явища в сучасному спорті не було.

Манчестерський чемпіонат 2019 року став каталізатором вибуху дискусії щодо дозволу брати участь трансгендерам у змаганнях серед жінок. Але ця дискусія обмежилася лише негативними висловами осуду перемог канадської велогонщиці з боку її колег. Так, британка Вікторія Худ (чемпіонка світу з велосипедного спорту) написала в соціальних мережах слова критики з точки зору спортивної і соціальної моралі (мовою статті): «Не нужно иметь семь пядей во лбу, чтобы понимать: у женщин-трансгендеров есть преимущество. Я думаю, что они не имеют права отождествлять себя с той категорией, которую выбирают для соревнований». На що Рейчел Маккіннон відповіла в Twitter (мовою статті): «Справедливость в спорте означает включение и уважение прав и индивидуальности каждого спортсмена». Своїм учинком проявила солідарність з Вікторією Худ і спортсменка з Данії Кірстен Хіруп Сованж – остання сховала руку за спиною, щоб не обійняти канадійку під час церемонії нагородження в Манчестері, на противагу американці Дан Орвік, яка посіла другу сходинку п'єдесталу пошани у спринті на 200 метрів.

Таку політику в сучасному спорті засудили й відомі в минулому спортсменки, ім'я яких великими літерами назавжди викарбувані в історії світового і олімпійського спорту: Мартіна Навратілова – американська тенісистка чеського походження, дворазова володарка Великого шолома, у своєму заліку має 167 перемог в одиночному і 177 перемог у парному розрядах у тенісних турнірах; Паула Редкліф – британська легкоатлетка, рекордсменка світу з марафонського бігу; Келлі Холмс – дворазова олімпійська чемпіонка з легкої атлетики (біг на середні дистанції) з Великої Британії, яка взагалі призвала бойкотувати жінкам змагання, у яких беруть участь трансгендери; учасниця Олімпійських ігор Шеррон Девіс (плавання) та інші світові зірки.

Під тиском спортивних журналістів та відомих спортсменів Міжнародна федерація велоспорту (UCI) видруковує власні рекомендації, у яких дана проблема розглянута через призму правил Міжнародного олімпійського комітету. Тобто, до змагань жінок UCI допускає «чоловіків в спідницях» за умови наявності лише довідки про низький рівень тестостерону.

Події Кубку світу з важкої атлетики 27–31 січня 2020 року у столиці Італії Римі, обурили фахівців, майстрів і майстринь залізної штанги. У жіночій надважкій вазі (важче за 87 кг) перемогу здобув Гевін Хаббард з Нової Зеландії. Наша землячка Анастасія Лисенко посіла друге місце, набравши у двоборстві 266 кілограмів. На перше місце атлета з Океанії вивели судді, які не зарахували останню спробу українки, убачивши

помилку в кінцевій фіксації ваги нашою спортсменкою. Гевін Хаббард – син відомого новозеландського політика і бізнесмена Діка Хаббарда. У юніорському віці подавав великі надії у важкій атлетиці, але з часом почав програвати одноліткам, які піднімали вагу майже на 100 кілограм більшу. Гевін у спадок отримав фармакологічну імперію батька, але бізнес його не приваблював. Юнак марив про великі спортивні перемоги, які приносили славу його друзям, а не йому. І Г. Хаббард знайшов вихід, спортсмен-невдаха лягає під скальпель пластичного хірурга і змінює чоловічу стать на протилежну та змінює ім'я на жіноче – Лорель. І вже 2017-го року, у американському Анахаймі, у віці 37-ми років Лорель Хаббард здобуває світове золото в жіночій важкій атлетиці. Після такої безславної перемоги спортсмен-трансгендер отримує величезну порцію критики з боку спортивних таблоїдів, спортивних функціонерів, спортсменів і низки феміністичних організацій. Але негативні виголоси на адресу новозеландки не викликали в неї жодної моральної рефлексії. Якщо рішення велосипедистки Рейчел Маккіннон брати участь у Олімпійських іграх 2020-го року ще під великим питанням з волі самої спортсменки, то Лорель Хаббард продовжує готуватися з надією на перемогу у столиці Японії Токіо.

І такі випадки в сучасному олімпійському спорті, на превеликий жаль, не поодинокі. Скандальними були чотири світові рекорди у важкій атлетиці американської трансгендерки Мері Грегорі. Викликало обурення спортивної спільноти друге місце і срібна нагорода призерки чемпіонату світу з важкої атлетики, російської спортсменки Лариси Кобелевої у ваговій категорії 87 кілограмів. Не оминули гендерні скандали і легку атлетику, і пов'язані вони з південноафриканською спортсменкою, дворазовою олімпійською чемпіонкою (2012 р., 2016 р.), дворазовою світовою чемпіонкою з бігу на 800 метрів (2009 р., 2017 р.) – Кастер Семенею. Її маскуліністичні риси та гіпертрофована м'язова система тривалий час була предметом дискусії і в науковому і у спортивному світі. Щоб виправдати свої перемоги, спортсменка тривалий час проходила розширене різнобічне тестування, які підтвердили її жіночий статус та виявили аномально високий рівень у крові спортсменки чоловічого гормону – тестостерону (Бордюгова, 2015, с. 150). Для жінок середньостатистичний показник чоловічого гормону становить 1,79 наномоль/літр крові, для чоловіків – 29,4. У Кастер Семені такий показник становив близько 10 наномоль/літр, що майже в п'ять разів перевершує статистику для жінок. Така концентрація чоловічого гормону й відобразилася на зовнішності легкоатлетки і дала великі переваги над її конкурентками. Після висновків науковців Кастер Семеня продовжила здобувати нагороди на

800-метрівці. І тоді Міжнародна легкоатлетична федерація (IAAF) пішла на безпрецедентний крок, обмеживши можливість брати участь у жіночих змаганнях атлеткам, у яких рівень тестостерону більший за п'ять наномоль/літр. Фактично, після такого рішення постраждала лише південноафриканська спортсменка. Безапеляційним залишив позов Кастер Семені і вищий арбітражний спортивний суд (CAS), який має на меті забезпечити, в інтересах спортсменів і спорту, вирішення за допомогою арбітражу будь-яких спорів, що підпадають під визначення статті 59 Олімпійської хартії, якщо вони виникають під час Олімпійських ігор або протягом 10-ти денного періоду, який передує Церемонії відкриття Олімпійських ігор (Бордюгова, 2015, с. 59).

Трансгендерні сканали створили прецедент для визначення нового обмежувального фактору участі їх самих у змаганнях з фізіологічними жінками. І справа тут не лише в Кастер Семені, чи у Лорель Хаббард, проблема з цілої низки питань лежить більше в соціальній площині олімпійської моралі: питання чи дійсно справедливою є конкуренція між жінками і їх аналогами (людьми, які змінили власну стать, людьми з відхиленнями статевого розвитку), якими нормативними документами МОК можна пояснити таку конкуренцію, як у подальшому така конкуренція вплине на статус найвеличніших змагань чотириріччя тощо.

Якщо здійснити екскурс в історію олімпійського спорту стародавньої Греції, то слід відмітити емансипаційні та феміністичні погляди античних грекинь, які не могли змиритися з тим, що чоловіки мають цілу низку спортивних змагань протягом кожної Олімпіади. Жінки організували свої ігри – Гереїди в Олімпії та в місті Аргосі (на честь богині Гери), Артемідії у Спарті (на честь богині Артеміди) та змагання для дівчат у Горгіппії. За часів політичного піднесення Лакедемону (Спарті), спартанські дівчата, які виховувалися як і юнаки, викликали останніх на змагання й конкурували з чоловіками на рівних, а інколи і перемагали останніх. І в разі поразки чоловік мав ходити оголеним навколо центральної площі міста і співати жартівливу пісню з мотивів своєї поразки. Поет Овідій у своїх віршах оспівує не тільки красу Олени Прекрасної, він оспівує і її наполегливість у заняттях із боротьби в палестрі. Але зазначена конкуренція використовувалася зовсім із іншою метою. Саме через агоністику грецькі жінки намагалися підтвердити власний політичний, соціальний, незалежний статус, намагалися слідувати калакагатичному взірцеві грецького громадянина, хотіли бути корисними грецькому суспільству, як і чоловіки. Як бачимо, конкуренція

між жінками і чоловіками за античних часів була зовсім в іншому аспекті, ніж сучасне змагальне протистояння в олімпійському спорті і не тільки (Лазоренко, 2019, с. 28).

Сучасний період олімпійського протистояння між чоловіками і жінками розпочався з того моменту, коли жінкам було дозволено змагатися на Іграх олімпіад, а саме з 1900 року. До Парижу в цей рік, приїхало 22 жінки, які отримали можливість позмагатися за олімпійські нагороди в таких видах олімпійської програми: теніс, крокет, верхова їзда, гольф та вітрильний спорт. Першою в історії жінкою-олімпійською чемпіонкою стала Британська тенісистка Шейла Купер, яка здобула дві золоті нагороди в одиночному та парному розрядах.

Трансгендерні ж скандали в сучасній олімпійській історії мали місце ще до Першої світової війни. Олімпійською чемпіонкою Ігор 1932 року в американському Лос-Анджелесі стала польська спринтерка Станіслава Валасевич, яка ще й стала срібною призеркою на олімпійській стометрівці в Берліні 1936 року. Польська легкоатлетка була багаторазовою рекордсменкою світу. Після Першої світової війни емігрувала до Сполучених Штатів Америки. Випадково загинула від рук грабіжника в супермаркеті. За законами США, тіла людей, які загинули неприродною смертю, повинні пройти процедуру розтину. Саме така прикра причина розкрила нетрадиційний гендерний статус спортсменки чи спортсмена. Але щоб не обурювати спортивну спільноту, Міжнародний олімпійський комітет не надав інциденту широкого розголосу, залишивши спортсменці її нагороди і звання олімпійської чемпіонки (Бубка, 2011, с. 74).

Німецький легкоатлет Генріх Рать'єн, під жіночим ім'ям Дора, брав участь у Олімпійських іграх у Берліні 1936 року у стрибках у висоту, де посів четверте місце, а за два роки встановив світовий рекорд і став чемпіоном старого континенту. Але його блискуча спортивна кар'єра була зведена нанівець, після того як у 1939 році була розкрита його природна стать. Після чого інтерсекс-людина змінила паспорт і почала жити за чоловічими документами. До списку гендерних скандалів німецької олімпіади слід додати бронзову лауреатку Ігор – Кете Анну Краусс, зовнішній вигляд якої аж занадто натякав на чоловічі риси.

Ще більшою кількістю скандалів запам'ятався післявоєнний період Олімпійських змагань. Окрім вже зазначених учасників трансгендерних інцидентів, свого часу, не поталанило польській легкоатлетці Єві Клобуковській, олімпійській чемпіонці 1964 року, багаторазовій рекордсменці світу, чемпіонці Європи (чемпіонати світу з легкої атлетики тоді

ще не проводилися). Після того як Єва не пройшла тест на визначення статі, Міжнародна легкоатлетична федерація в 1967 році анулювала всі її спортивні досягнення.

Було скасовано світове чемпіонство 1966 року австрійської гірськолижниці Еріки Шинеггер, яка виявилася чоловіком і зараз живе під чоловічим ім'ям Ерік. Позбавили всіх спортивних регалій чемпіонку Азійських ігор, індійську легкоатлетку Санті Сундараджан за позитивні результати гендерного тесту. За аналогічної причини була виключена зі складу іспанської легкоатлетичної олімпійської збірної Марія Хосе Мартінес-Патіньйо. У віці 40-ка років змінив власну стать американський лікар-офтальмолог Річард Генрі Раскінд і потім протягом п'яти років змагався в жіночих тенісних турнірах. А згодом отримав ще одну освіту і став тенісним тренером. Стали жінками Олімпійський чемпіон 1976 року в десятиборстві Брюс Дженнер, гонщик Майк Дафф, велогонщик Мішель Дюмареск, гольфіст Менні Баджер, тайський боксер Нонг Тум, тенісист Рене Річардс та ін. Через надмірну дозу прийнятих гормональних препаратів змінили стать на чоловічу німецькі легкоатлетки Хайді Крігер і Івонна Бушбаум. Перша взяла чоловіче ім'я Андреас, друга – Баліан.

Не оминули інтерсексуальні інциденти і спортсменів Радянського Союзу, країни, яка була втіленням високої моральності у спорті. Досить рано пішли зі спорту сестри-легкоатлетки Тамара і Ірина Пресс, олімпійська слава яких прийшла на початок 60-х років минулого століття. Тамара – триразова Олімпійська чемпіонка в металевих дисциплінах, а Ірина – дворазова в бігових дисциплінах. Не випадково, що в олімпійській збірній СРСР іноді Тамару і Ірину називали «братами Пресс», не через їхню наполегливість у досягненні поставленої мети і спартанське ставлення до себе, а саме через їхню маскуліність. Одразу після того, як було запроваджено тести на визначення статі, сестри швидко завершили свої спортивні кар'єри.

Інтенсивні темпи розвитку сучасного олімпійського спорту, гонитва за рекордними показниками, матеріальна мотивація тощо призвели жінок і чоловіків до втрати власної сексуальності. І саме в цей час актуальними є слова Жана-Поля Сартра: «сексуальність – це та трансцендентна сфера, у якій суб'єкт може виграти або програти свою незалежність». Але хотілося б доповнити слушну думку філософа і окреслити змагальні межі, де б чоловіки демонстрували рекорди в середовищі собі подібних, а представниці найкращої половини людства – у змаганнях серед жінок, залишивши незмінною власну стать як ідентифікацію своєї незалежності. Тому наприкінці минулого століття суспільство почало неадекватно реагувати на образ

маскулінної жінки, визнаючи жіночність як самоцінність. Сучасний соціум відмовився від конкуренції жінок із чоловіками в життєвих та спортивних перегонах. За словами В. А. Косяка: «Набуває сили й процес еволюціонування зовнішності жінки від колишнього «ідеалу» – вузьких стегон і широких плечей (прерогативи чоловічого тіла) до фігури з підкреслено жіночими лініями й формами» (Косяк, 2018, с. 32). Цими словами В. А. Косяк підтримує наукові погляди Отто Вейнінгера, який у своїй роботі «Стать і характер...» пише, що анатоми не можуть із повною вірогідністю визначити стать за грудною клітиною, крижками й черепом, а також за тазом, що особливо чітко має визначати статеві відмінності. Проте є багато жінок з вузьким «чоловічим тазом» і чимало «широкотазих» чоловіків» Існує багато перехідних варіантів між чоловіком і жінкою, так звані «проміжні статеві форми». І саме такі «проміжні статеві форми» теж намагаються, прикриваючись Конвенцією прав людини, чесно змагатися на олімпійських і світових спортивних аренах: «Итак, мужчина и женщина являются как-бы двумя субстанциями, которые в самых разнообразных соотношениях распределены на все живые индивидуумы, причем коэффициент каждой субстанции никогда не может быть равен нулю. Можно даже сказать, что в мире опыта нет ни мужчины, ни женщины, а есть только мужественное и женственное. Поэтому индивидуум А или В не следует просто обозначать именем «мужчина» или «женщина», а нужно указать, сколько частей того и другого содержит в себе каждый из них» (Косяк, 2010, с. 29).

Етичні проблеми, на сьогодні, посідають актуальне місце у філософії спорту в цілому. У них має місце рефлексія суперництва в її м'яких і жорстоких версіях; гендерні відносини (як жіноча ідентичність констатується й деконстатується у спорті; гендерна рівність у спорті, у якій мають перевагу чоловіки з їхньою силою й потужністю, витривалістю та швидкістю, впливом чоловічих особистих характеристик на фізичну і мовну поведінку спортсменок); вживання стимуляторів для покращення спортивних показників (із завчасним розумінням шкоди біологічного, психологічного та соціального змісту від їх вживання) (Косяк, 2018, с. 101-102). Аксіологічні аспекти такого протистояння віддаються на поталу матеріальним цінностям сучасного олімпійського і професійного спорту.

Зараз визначити стать за зовнішніми ознаками не під силу навіть штучному інтелекту. За свідченням американського Business Insider, штучний інтелект Google більше не може маркувати на світлинах чоловіків і жінок. Тепер алгоритм замість звичних гендерних тегів на електронних фото буде ставити відмітку «людина». Зі слів виробника, така політика випливає з того,

що сервіс Cloud Vision API, який фактично є штучним інтелектом, не може ідентифікувати стать людини за її фотографічною зовнішністю. Наведені вище факти вказують на неможливість визначення статевого статусу індивіда як серед звичайного населення, так і в середовищі спортсменів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Конкуренція у спорті між чоловіками і жінками, як бачимо, з'явилася ще за часів античних Ігор у Олімпійському святилищі та агонів у різних містах Стародавньої Еллади. Але це суперництво було чесним і відкритим у прямому сенсі цього слова. І чоловіки, і жінки змагалися напівоголеними окремо одні від одних. Атлети мали цілий перелік змагань для чоловіків, атлетки ж змагалися в жіночих агонах. Історія давньогрецької агоністики не зберегла для нащадків жодного факту участі у спортивних заходах агоністів із «генетичною ерозією». Така тенденція збереглася до останніх Олімпійських ігор у Ріо-де-Жанейро, у яких змагалися спортсмени з «тілесним суверенітетом». Але події останніх передолімпійських років все більше зауважують спортивне суспільство на невідворотності участі в Іграх у Токіо 2021 року спортсменів трансгендерів. І це беззаперечно є негативним явищем у сучасному олімпійському спорті. Олімпійські ігри не повинні бути ареною перемог чоловіків над жінками, оскільки зазначений факт суперечить філософії сучасного олімпізму. Чоловіче і жіноче у спорті не повинно метаморфозувати в сторону гіпертрофії м'язових об'ємів. Адже сучасна естетика спорту ще не готова до адекватного сприйняття змагань, у яких братимуть участь спортсмени-трансгендери. Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на вивчення аксіології явища «трансгендер» в олімпійському спорті.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бордюгова, Г. (2015). *Міжнародний спортивний арбітраж: засади й особливості діяльності та словник найуживанішої лексики*. Київ: АВІАЗ (Bordiuhova, H. (2015). *Court of Arbitration for Sport: foundations for its activity and vocabulary*. Kyiv: AVIAZ).
- Бубка, С. Н. (2011). *Ігри, що підкорили світ*. Київ: НОКУ (Bubka, S. N. (2011). *Games that conquered the world*. Kyiv: NOCU).
- Вейнингер, О. (2012). *Пол и характер. Принципиальное исследование*. Москва: Академический Проект (Weininger, O. (2012). *Gender and character. Basic research*. Moscow: Academic Project).
- Косяк, В. А. (2010). *Людина та її тілесність у різних формах культури*. Суми: Університетська книга (Kosiak, V. A. (2010). *Man and his physicality in different forms of culture*. Sumy: University book).
- Косяк, В. А. (2018). *Очерки философии спорта*. Сумы: ФОП Цема С. П. (Kosiak, V. A. (2018). *Essays on the Philosophy of Sports*. Sumy).



Лазоренко, С. А. (2019). *Олімпійський спорт у запитаннях і відповідях*. Суми: ФОП Цема С. П. (Lazorenko, S. A. (2019). *Olympic Sports frequently asked questions*. Sumy).

### РЕЗЮМЕ

**Лазоренко Сергей, Балашов Дмитрий, Чхайло Николай.** Эпистемология явления «трансгендер» в современном олимпийском спорте.

*Цель статьи – изучить вопросы онтологии трансгендеров в современном олимпийском спорте и направления решения указанной проблемы. Методы исследования – анализ, сравнение и обобщение исторической информации и ее систематизация в соответствии с диалектикой развития указанной проблемы. В статье показано, что Международный Олимпийский Комитет решил очистить современный олимпийский спорт от позорного явления, так как мирное олимпийское соперничество – это демонстрация индивидуальных качеств, а не соперничество современных достижений медицины и фармакологии. Эта борьба продемонстрировала принципиальную позицию МОК к спортсменам, командам и национальным сборным, которые ради высоких спортивных результатов в подготовке к официальным соревнованиям использовали запрещенные фармакологические препараты, совершали запрещенные манипуляции с допинг-пробами и т.д., а также отстранение таких субъектов от участия в Олимпийских играх 2021 года. Авторы данной статьи попробовали исследовать диалектику явления «трансгендер» в современном олимпийском спорте, а также определить аспекты политики МОК, относительно допуска атлетов-трансгендеров к участию в летних Олимпийских играх 2021 года.*

**Ключевые слова:** *Международный Олимпийский Комитет, Олимпийские игры, олимпийский спорт, гендер, пол, спортсмен-трансгендер, интерсексуал.*

### SUMMARY

**Lazorenko Serhii, Balashov Dmytro, Chkhailo Mykola.** Epistemology of the transgender phenomenon in modern Olympic sports.

*Relevance of the Research Topic. The forthcoming Olympic Games in July 2021 in Tokyo – the capital of the rising Sun country – in the view of most heads of international sports federations, which absolutely support the aspects of the current Olympic concept, and the athletes preparing to demonstrate the best sides of modern Olympic sports during the Tokyo Olympic Games, can become most scandalous in the context of determining the winners of the Games, the fairness of Olympic records, especially in women's competitions and Athletes-Transgenders' participation in the Games. In the history of the modern Olympic movement, these will be the first Olympics Games in which, alongside biological women, will compete representatives of the male half of humanity, who have artificially changed gender. The last four years, following the Games in Rio de Janeiro, have been marked by a total struggle against doping in sports.*

*The purpose of the research is to study the issues of transgender ontology in modern Olympic sport and solutions to this problem.*

*Being used research methods are analysis, comparison and generalization of historical information and its systematization according to the dialectic of the problem's development.*

*Results of the study. The International Olympic Committee has decided to purge modern Olympic sports from this shameful phenomenon, because peaceful Olympic rivalry is*

*a demonstration of the individual qualities of the athlete, not a rivalry of the modern achievements in medicine and pharmacology. This struggle demonstrated the fundamental position of the IOC towards athletes, teams and national teams, who, for the sake of high sport achievements, used prohibited pharmacological drugs, manipulated of doping tests, etc. in the preparation for official competitions. The result of this struggle is the removal of specified subjects from participation in 2021 Games.*

**Conclusions.** *The authors of the article tried to explore the dialectic of the transgender phenomenon in modern Olympic sports and to identify aspects of the IOC policy regarding the admission of transgender athletes to the 2021 Summer Olympics.*

**Key words:** *International Olympic Committee, Olympic Games, Olympic sports, gender, transgender athlete, intersex.*

**UDC 37.018.43:378.147**

**Mykhailo Marchenko**

National University of Pharmacy  
ORCID 0000-0002-1101-3662

**Ilona Konovalenko**

National University of Pharmacy  
ORCID 0000-0002-9783-8007

**Anna Kriukova**

National University of Pharmacy  
ORCID 0000-0002-9866-0976

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/202-214

## **TRENDS IN THE DISTANCE LEARNING: METHODS AND TECHNOLOGIES**

*The article reveals the peculiarities of the use of different types of distance learning. The advent of new technologies has led to the beginning of fundamental changes, including those in the field of education. The authors of the article have analyzed several of the most relevant areas. The use of web technologies to improve communication efficiency is one of the main trends in the field of distance learning. This article provides recommendations on the development and maintenance of distance learning systems. The authors pay special attention to modern international standards developed by international organizations, which should be used in the formation of distance learning systems. The advantages and disadvantages of distance learning for consumers, developers, suppliers, educational process organizers and other interested parties are given.*

**Key words:** *educational process, distance learning, methods of organization.*

**Introduction.** The advent of radio and television has also led to the emergence of new methods of distance education. Due to the availability of personal computers, there was hope for the possibility of simplification and full automation of training. However, more difficulties arose than solutions to existing problems were found. The main problem was the lack of personal computer skills. At the same time, new technologies have dramatically affected

distance learning systems. The computer has an invaluable quality – it gives students the opportunity to get feedback, which means that for the first time you can truly automate learning and bring it closer to classes with the teacher in the classroom. On the first computers, various training programs in the form of games were installed. Very complex training complexes are being created, right down to simulators of reality. At the same time, most experts note that such technologies still need serious revision.

The emergence of new web services and online collaboration tools can meet the ever-growing needs of an organization. Modern companies are interested not only in innovative technologies, but also in qualitatively new interaction formats that increase the effectiveness of communications. With the help of advanced technologies, business problems are solved in new, more convenient ways. The remote interaction of people goes beyond the scope of template solutions and requires suppliers of universal, flexible, easily adaptable and integrable tools. Equally important for the full interaction of people are such features as real-time video transmission, sound and file transfer, recording events and access from mobile devices (Abrami & Surkes, 2018, pp. 31-47).

In the world there are no identical organizations with identical tasks. Unique specialized solutions provide key competitive advantages and maintain a leading position in the market. Technology goes to the point where systems can adapt to people. Remote communication based on web technologies is becoming an urgent need and should be available to everyone and always: within any business process, using various electronic devices and in any format. The expanded capabilities of such communication for solving certain problems (presentations, consultations, sales, meetings, training, etc.) make it effective in many cases.

**Aim of the study** is to develop and theoretically substantiate the scheme of the process of learning using distance learning technologies.

**Research methods.** The method of systematic analysis of trends in the development of vocational education and the comparative method were used as research methods.

**Results.** E-learning and distance learning are increasingly becoming part of staff training practice. There are new requirements for the quality of training specialists and managers. Today, such professional skills include:

- the ability to quickly adapt to changing market conditions;
- the ability to navigate the business processes taking place in the organization;

- the ability to collaborate with other people, sometimes geographically fragmented, including using the latest telecommunications facilities;
- the ability to think critically and make independent decisions.

Continuous staff training is an important requirement of the modern world. Knowledge management technologies are directly related to the corporate culture of the organization, which is largely determined by the leadership style at the highest levels of leadership. The leaders of many organizations support modern approaches to staff training and are ready to invest in the development of their own electronic and distance learning system. Today, distance learning is the most promising form of continuing education of specialists. The emergence of a corporate system of electronic and distance learning is determined by the presence of several resources (Benson, 2013, pp. 145-159):

- workers employed during the day, but actively seeking self-education (human resource);
- accumulated “array” of knowledge (information resource);
- telecommunication technologies (hardware and software resource);
- special techniques for organizing distance learning (methodological resource).

Using a corporate system of electronic and distance learning, offering the latest methods and means of professional development, opens up new prospects for training and retraining of personnel for modern business. Electronic and distance courses make it possible at the corporate level:

- focus on the individual educational needs of the specialists working in the organization;
- the ability to continuously improve one’s professional level without interruption from your main job;
- the ability to quickly obtain the necessary knowledge at the right time and in the right place;
- reducing the cost of educational content due to the joint participation of organizations in replenishing a centralized database of electronic educational materials;
- development of specialized employee development programs in accordance with the goals and business needs of the organization as a whole or unit;
- creating an innovative technological educational environment that encourages employees to create their own training courses;
- reduction of the organization’s expenses for training employees.

From the point of view of the head of the organization or unit, it is important to achieve and maintain a certain level of effectiveness of each business process. The introduction of a training and education system in the workplace helps to solve management issues such as:

- automation of employee competency assessment;
- rational use of time, timely updating of employee knowledge;
- a centralized system for monitoring the educational process in the organization;
- the emergence of intangible ways of motivating staff.

Today, a decision-making style in the management of a modern organization is changing – the employee is responsible not only for the performance of individual business functions, but also for the business process as a whole. Thus, issues of personal professionalism and competence become the most serious and significant. Among the advantages of using a corporate system of electronic and distance learning for employees are:

- convenient access to the library of electronic training courses;
  - the ability to use new knowledge and skills in their practical activities
- (Chickering & Gamson, 2015, pp. 75-81).

*Effective Communications: Web Applications.* The electronic and distance learning system allows the organization to provide systematic and continuous mass training of employees. When developing our own system of electronic and distance learning, we analyzed the domestic market for educational products in the segment of distance learning courses and programs, selected the suppliers of educational content, assessed the need for training and development of managers, and selected and mastered the learning platform. Employees visited domestic companies that have successfully introduced new forms of personnel training for practical familiarization with the features of using distance learning.

The development of a corporate system of electronic and distance learning is becoming part of the general strategies of organizations in the field of employee training. Using the corporate system of electronic and distance learning, the staff independently in an interactive mode masters educational and methodological material, undergoes testing, performs practical tasks, and defends theses (in case of training according to professional retraining programs).

The structure of electronic courses allows a specialist to easily plan training in accordance with his/her work schedule. Employees study the material individually, repeating complex topics as many times as they need, optimally building their own educational path. Courses are created for a wide

variety of organizations. Among them may be companies engaged in retail trade, oil producing corporations, banks, etc. In fact, an interactive course can be used in any area of life. If there is a problem that can be solved through training and this training can be carried out in a remote format, then an interactive course will be very useful.

An interactive training course is a set of various elements that allow learners (students) to obtain the necessary knowledge and achieve their educational goals. The course includes workshops, simulators, – everything that helps the listener (student) to actively participate in what is happening, captivates him and, accordingly, makes the learning process more effective. Each course that is created is unique. Everything is analyzed – from the corporate culture of the organization to the performance indicators of employees, which allows you to accurately fit the course into the daily life of the company.

The appearance of the course is not so important here, but how the educational material is presented, how it is divided into parts, what language is written, what is the sequence of its presentation to the listener (student). Many organizations have gone through the first stages of introducing a distance learning system and now they understand that it is necessary to find out what benefits it brought. The effectiveness of the interactive courses that are created depends on a number of factors:

- the quality of processing and presentation of the material, – how well the material is worked out, the sequence is chosen correctly;
- a method of presenting knowledge – how information is presented to listeners (students) (Retrieved from: [www.chea.org](http://www.chea.org), 2019).

You can evaluate the result with the help of tests, statistics within the distance learning system, the number of questions that are asked after the training. Distance learning allows to train employees effectively, transfer practical skills and knowledge gained, quickly prepare people for new, dynamically changing conditions. If we talk about training a large number of employees, then using distance learning this can be done much faster and cheaper, because a course or program created once can be used any number of times until they are in demand. Another significant advantage is the practical component. A properly designed and prepared electronic course necessarily includes interactive practical components that allow the listener (student) to immediately develop the acquired skills. There is an opportunity to imitate real processes, when a listener (student) has to play a certain role or several roles, and a person plunges into a real environment, does something, makes mistakes, corrects mistakes, makes conclusions. It is very useful. And the last

advantage that has become apparent in recent years is brevity. We live in such a world overloaded with information that it is very difficult for us to remember and use everything. When a distance learning course is created, the information is divided into parts, it appears to be logically completed blocks with practice and knowledge testing. Small modules are faster and easier to digest, and therefore more efficient (Garrison & Anderson, 2019, pp. 48-63).

The difficulties that can be encountered with distance learning are the lack of personal contact. And although it is possible to make such contact using communication tools in E-learning systems, it is much more difficult to do, and they still do not perceive communication via the Internet as real. Also, the high complexity of organizing all processes. Distance learning requires a serious attitude and constant attention, the involvement of many employees, internal marketing and motivation of each employee of the organization. Distance learning, as a separate initiative, does not work, and everything in the complex is a long and complex process. Whether we like it or not, we are moving into the era of the knowledge economy, and the importance of intellectual potential is becoming increasingly serious. All organizations today need to monitor carefully the level of employee training, timely develop them, quickly prepare for work in a changing environment. When it comes to the understanding that the right work with knowledge is the key to the success of an organization, the awareness that distance learning is one of the few tools that allows you to do this quickly and efficiently will appear.

*The formats of open, flexible and distance learning* are united by the fact that they offer a significant amount of independent work of listeners (students), not directly related to the ability to study online or use the Internet as an information resource. This is a different system, another method of obtaining knowledge, which is suitable for adult learning, as adults use the existing skills, knowledge, and experience gained in the learning process (Peters, 2020, pp. 95-113)

*Open learning* is a way of organizing educational work, which is characterized by an unstable composition of groups. They include listeners (students) not from one course or stream, but united by one subject, project or educational material. In our educational system, this method is a new and innovative phenomenon, since the traditional education system was built on the systematic management of listeners (students) by the teacher, specific homework and direct supervision of their work. The open learning method is used to train IT specialists in foreign language courses, in preparing for exams at corporate universities and in continuing education courses and professional

retraining. The method is designed as a developing personality-centered form of vocational training. It looks like this: people involved in different training programs gather in one class or on the same information space, the teacher does not give a lecture, but sets the occupation vector, the main part of which is answers to questions from listeners (students) based on previously studied material. In the process of dialogue, the teacher – the student, the students will learn a lot of new things that they would not have thought of asking, and also have the opportunity to debate and get to the heart of the problem in the question. People of different ages, different specialties and levels of training are going to classes to discuss the issues that have arisen for each of them. However, most often the questions asked by someone and the tasks solved by the teacher excite almost everyone, in addition, it becomes possible to compare their level with the level of others.

Open learning does not pretend to replace traditional pedagogical technologies, but due to its positive features it complements and enriches them, since this method optimally combines the interests of the individual and society, and training in a competitive environment is very dynamic (Peters, 2008, pp. 107-127). Listeners (students) themselves quickly understand how their level differs from the average, and not the teacher's assessment, but their own motivation drives them with further assimilation of knowledge. Open learning requires a high degree of independence of students, which, on the one hand, creates conditions for the disclosure of their individual abilities and initiatives, but, on the other, requires personal responsibility and discipline on the part of the student (listener) for the course of the educational process. At the same time, the process of open learning is personified, the teacher works with individual requests, albeit in a group, and the result is not only the acquired knowledge on the part of the trainees, but also the work on forming an individual based on an individual approach, developing skills in the process of self-acquisition of knowledge, their replenishment and application.

*Distance learning* is perhaps the most familiar of the formats of modern learning, it is interesting that it is a combination of face-to-face and online sessions. Recently, the distance learning format has become an almost integral part of the educational process. The listeners (students) can learn at their own pace at any time of the day, independently plan the time, place and duration of classes. This format is mobile and technological, it gives great opportunities for the learners to express themselves creatively. The indisputable advantage of distance learning is the financial component: the cost is many times lower than full-time, in addition, it allows you to study without falling out of the workflow. Teachers from



all over the world can participate in the program, lectures are conducted from different parts of the world, which increases the opportunity for teachers with various professional experience from different countries to participate. No need to leave your city to attend classes, leave work, break away from family. There are obvious disadvantages, such as the impossibility of complete immersion in the educational process. One of the important points in the process of adult learning is their exchange of working experience, and in the framework of distance learning, the exchange of information is significantly reduced compared to full-time sessions (Phipps & Merisotis, 2017, pp. 201-204).

Building and managing your network of contacts is a significant part of face-to-face communication. After all, knowledge is far from everything that listeners (students) acquire on the selected continuing education and professional retraining programs. In addition to receiving new information in the process of communication, such skills as teamwork, independent adoption of joint decisions, and development of leadership qualities appear. Gaining new connections and acquaintances is a serious help in the world of modern business. Many friendships acquired during the training period, help to continue to work and build a business after completion of training.

In all the forms of training discussed, an important plus is access to the electronic libraries of the educational organization. Many teachers with open, flexible, distance learning use cases and scientific papers from well-known sources of information. For listeners (students) both in the learning process and after it, the understanding of where to get additional information on a topic of interest is not the least important, because, as it has been already noted, the share of self-education in these cases is very high. Even having received education, many do not rest on their laurels, and continue to independently read and delve into the areas of study that interest them.

In order to participate in a webinar, the topic of which is of interest, you first need to register. After registration, you will receive a web link to a page through which you can go to the webinar. You as a participant will not need any special software. All interactions are carried out through a web browser, in order to hear sound, you must connect headphones or speakers to the computer. When working with a mobile application for viewing a webinar, a mobile phone (smartphone) and broadband Internet access are enough. If you want the presenter and other participants to be able to see you and hear your comments, you will need a webcam and microphone when working through a personal computer, these devices are already available in a mobile phone (smartphone).

Table 1

**Analysis of opportunities for E-learning**

Capabilities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> <li>– reduction of direct training costs (cost of time);</li> <li>– reduction of organizational costs for training;</li> <li>– increasing the uniformity of the professional level;</li> <li>– increasing the geographical involvement of employees in the training process and business of the company;</li> <li>– additional certification of employees;</li> <li>– accumulation and transfer of company experience and knowledge;</li> <li>– development and strengthening of corporate culture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formalization of the training system;</li> <li>– significance of the cost of technical equipment;</li> <li>– high starting barriers and long-term prospects;</li> <li>– staff resistance to the implementation of the system</li> </ul>
Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> <li>– economies of scale;</li> <li>– the ability to combine various forms of training;</li> <li>– the opportunity to study “24 hours 7 days a week”;</li> <li>– maximum adaptability to the student’s schedule;</li> <li>– openness;</li> <li>– modularity;</li> <li>– pre- and post-testing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lack of face-to-face communication between a student and a teacher;</li> <li>– software flaws;</li> <li>– substantial limitations;</li> <li>– language restrictions</li> </ul>

The opportunities provided by the webinar to its participants are as follows:

- view slide presentations;
- the ability to see the presenter in real time;
- audio communication through a computer (mobile phone) in real time;
- record of an online seminar and its subsequent viewing;
- an electronic board on which the presenter and listeners can leave their comments;
- text chat for the exchange of information between the host and the participants and for communication between the participants;
- voting and polls, when the presenter presents a choice of several answers and each participant notes the option that he considers the most suitable. The survey results are displayed on the monitor.

Table 2 presents a brief comparative analysis of decisions regarding distance education of manufacturers, which clearly shows their potential.

Along with the systems of individual commercially oriented suppliers (suppliers of software for electronic distance learning systems), one cannot but mention the actively developing open source environments, open access environments (which include, for example, Moodle, Zoom).

Table 2

**Comparative analysis of the functionality of modern distance learning systems**

System functions	Mirapolis	Prometheus	Moodle	Zoom
The ability to conduct wiki projects	+	–	+	+
Ability to blog internal experts	+	–	+	+
Ability to download and familiarize yourself with video and audio podcasts	+	+	+	+
The ability to create communities that allow the exchange of experience and knowledge within individual professional or problem-focused groups	+	–	+	+
Web technology	+	+	+	+
Competence management, assessment, development and staff selection	+	+	+	+
Testing	+	+	+	+
Webinar module	+	–	+	+
Connection to payment systems	+	–	+	+
Content Development Editor	–	+	+	+

Today, the international community unequivocally gives priority to blended learning, which allows you to use the strengths of both full-time forms of training (certification) and various offline and online tools (webinars, video conferences, etc.), and therefore, a designed or rented system Learning management should be able to integrate full-time and distance learning, linking them to key competences for the organization.

Today’s solutions in the field of supporting learning management processes and training content are perfect enough to implement any strategy in the field of training and staff development and using the capabilities of the Internet. At the moment, there is a number of distance learning systems in the market that are developed by both domestic and foreign companies.

**Conclusions.** The emergence of new technologies led to the beginning of fundamental changes, including those in the sphere of education. The usual ways of communication have undergone tremendous changes with the advent of the Internet as a channel of communication and at the same time an

information resource. The authors of the article have analyzed several of the most relevant areas. The use of web technologies to improve communication efficiency is one of the main trends in distance learning. The development of the corporate system of electronic and distance learning is becoming part of the overall strategies of organizations in the field of staff training. This article provides recommendations for the development and maintenance of distance learning systems. They consider what qualities and competencies the developers of the system should have, and what exactly it should include. Authors paid special attention to modern international standards, developed by international organizations, which should be used in the formation of distance learning systems. The advantages and disadvantages of the distance learning form for consumers, developers, suppliers, training process organizers and other interested persons are presented. To date, distance learning systems are very complicated sets that integrate a multitude of participants (organizers, developers, teachers, trainees, interested persons), products (courses, systems of their development and management of training) and processes (organizational, technical, learning processes).

### References

- Abrami, P. C. & Surkes, M. (2018). The development of a questionnaire for predicting online learning achievement. *Distance Education, 25* (1), 31-47.
- Benson, A. (2013). Dimensions of quality in online degree programs. *The American Journal of Distance Education, 17* (3), 145-159.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (2015). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning, 4*, 75-81.
- Council for Higher Education Accreditation Fact Sheet* (2019). The role of accreditation and assuring quality in electronically delivered distance learning. Retrieved from: [www.chea.org](http://www.chea.org).
- Garrison, R. D. & Anderson, T. D. (2019). Avoiding the industrialization of research universities: Big and little distance education. *The American Journal of Distance Education, 13* (2), 48-63.
- Peters, O. (2020). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in online. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*, pp. 95-113.
- Peters, O. (2008). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Keegan (Ed.), *The industrialization of teaching and learning*, pp. 107-127.
- Phipps, R. & Merisotis, J. (2017). *What's the difference: A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*, pp. 201-204.

## РЕЗЮМЕ

**Марченко Михайло, Коноваленко Ілона, Крюкова Анна.** Тенденції дистанційного навчання: методи та технології.

*Поява нових технологій викликала фундаментальні зміни, у тому числі і в сфері освіти. Звичайні методи комунікації зазнали величезні зміни з появою Інтернету як каналу комунікації і в той самий час інформаційного ресурсу. Автори наукової статті проаналізували декілька найбільш актуальних напрямів. Використання веб-технологій для підвищення ефективності спілкування – одна з основних тенденцій у галузі дистанційного навчання. Розвиток корпоративної системи електронного та дистанційного навчання стає частиною загальної стратегії організацій в області навчання співробітників. У цій статті представлені рекомендації щодо розробки і обслуговування систем дистанційного навчання. Розглядається, якими саме якостями і компетентностями повинні володіти розробники системи, а також що саме в неї має входити. Особливу увагу автори приділяють сучасним міжнародним стандартам, розробленим міжнародними організаціями, які слід використовувати під час формування систем дистанційного навчання. Наведено переваги й недоліки дистанційного навчання для споживачів, розробників, постачальників, організаторів освітнього процесу та інших зацікавлених сторін. Протягом тривалого часу люди намагалися зробити навчання автоматизованим, незалежно від того, чи знаходиться поблизу вчитель. У кінці ХХ ст., з появою регулярної та надійної поштової системи, виникло «заочне навчання». Кореспондентські дослідження давали можливість вивчати іноземні мови, психологію, економіку і навіть танці за підручниками, які розсилає поштою. Багато університетів, що діють на території колишнього СРСР, надавали таке навчання (і продовжують розробляти такі програми через листування або Інтернет-комунікації сьогодні). Комп'ютер має неоціненну якість – він дає учням можливість отримувати зворотний зв'язок, а це означає, що вперше ви можете по-справжньому автоматизувати навчання й наблизити його до занять з учителем у класі.*

**Ключові слова:** навчальний процес, дистанційне навчання, методи організації.

## РЕЗЮМЕ

**Марченко Михаил, Коноваленко Илона, Крюкова Анна.** Тенденции дистанционного обучения: методы и технологии.

*Статья освещает особенности организации разных форм дистанционного обучения. Появление новых технологий привело к началу фундаментальных изменений, в том числе и в сфере образования. Обычные методы коммуникации претерпели огромные изменения с появлением Интернета как канала коммуникации и в то же время информационного ресурса. Авторы научной статьи проанализировали несколько наиболее актуальных направлений. Использование веб-технологий для повышения эффективности общения – одна из основных тенденций в области дистанционного обучения. Развитие корпоративной системы электронного и дистанционного обучения становится частью общей стратегии организаций в области обучения сотрудников. Особое внимание авторы уделяют современным международным стандартам, разработанным международными организациями, которые следует использовать при формировании систем*

*дистанционного обучения. Приведены преимущества и недостатки дистанционного обучения для потребителей, разработчиков, поставщиков, организаторов образовательного процесса и других заинтересованных сторон.*

**Ключевые слова:** учебный процесс, дистанционное обучение, методы организации.

**УДК** 159.9:37.013

**Лариса Мафтин**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
ORCID ID 0000-0003-1458-9277

**Аліна Предик**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
ORCID ID 0000-0001-7356-8690

**Світлана Романюк**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
ORCID ID 0000-0002-9905-8880

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/214-224

## **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН**

*Стаття присвячена дослідженню проблеми формуванню позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного закладу освіти в умовах освітніх реформ. На основі аналізу основних теоретичних підходів до змісту поняття «психологічний клімат» узагальнено сутнісну характеристику поняття психологічний клімат педагогічного колективу; розглянуто структуру та чинники сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного закладу загальної середньої освіти; окреслено шляхи підвищення процесу формування сприятливого психологічного клімату педагогічного колективу в умовах освітніх нововведень.*

**Ключові слова:** педагогічний колектив, психологічний клімат, заклад загальної середньої освіти, нововведення, взаєморозуміння, співпраця, толерантність

**Постановка проблеми.** Успішна реалізація вимог нової освітньої реформи, оптимізація діяльності закладів загальної середньої освіти можливі лише за умови злагодженої роботи педагогічного колективу. Вагомим чинником його оптимального функціонування є здоровий психологічний клімат. Саме сприятливий психологічний клімат значною мірою впливає на здоров'я, відповідний психологічний стан як окремої особистості, так і всіх членів педагогічної спільноти, забезпечує стабільність, згуртованість колективу, взаємоповагу та взаємопідтримку, що є одним із провідних

факторів успішної життєдіяльності освітньої установи, оптимального вирішення тих завдань, які стоять перед нею в сучасних умовах.

Нині досить гостро постає проблема готовності педагога до педагогічної діяльності під час нововведень. Відповідно до вимог Нової української школи, учитель повинен стати модератором і фасилітатором учня: «навчити шукати оптимальні шляхи отримання знань, сформувати вміння відкривати для себе щось нове, знаходити інформацію й критично її опрацьовувати, застосовувати отримані знання на практиці» (Мафтин та Прокоп, 2019, с. 37). Щодо вимог сьогодення, суспільних очікувань, пріоритетності набуває необхідність навчання впродовж життя, орієнтація освіти на розвиток пізнавальної активності дитини, засвоєння новітніх інтелектуальних технологій, спрямованість навчально-виховного процесу на набуття ключових компетентностей. Тобто, Нова українська школа має не тільки озброїти учнів якісними знаннями, а й сформувати ті компетентності, які допоможуть дитині в її успішній самореалізації та формуванні сталих ціннісних орієнтирів (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти*).

Оскільки саме початкова ланка освіти є основою шкільного навчання й саме тут закладається все те, що в подальшому належно забезпечить успішне становлення та розвиток особистості дитини, усвідомлення і вчасне вирішення актуальних проблем навчання, виховання та розвитку молодших школярів в умовах позитивного психологічного середовища набуває особливої актуальності. Варто зауважити й те, що педагогічна діяльність сама по собі є одним із найбільш складних, напружених психологічно видів діяльності, наслідком якої, на думку дослідників, є підвищений рівень тривожності, втоми, фрустрації тощо. Стресогенність також поглиблюють нові завдання, які ставить перед педагогами освітня реформа, вимога їх швидкого й належного виконання. Тому створення і підтримка позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі набуває виняткового значення, адже впливає не тільки на стабільний психологічний стан кожного із його членів, підвищує мотивацію, оптимізує професійну діяльність, але є і вагомим чинником забезпечення ефективності всього навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема формування позитивного психологічного клімату в трудовому колективі досить детально висвітлена в науковій літературі. Її теоретичним аспектам присвячені праці Ф. Джафарова, Н. Мансурова, Б. Махмудова, Г. Скомаровського, В. Шепеля та ін. Оскільки педагогічний колектив від інших відрізняється цілями, завданнями,

структурою, умовами й професійними якостями його членів, то саме вплив означених відмінностей на формування стабільного психологічного клімату став предметом досліджень Н. Анікеєвої, Н. Волкової, Л. Карамушки, Н. Коломінського, В. Крижко, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригіна, О. Проскури, Р. Шакурова та ін. Окремі аспекти цього питання висвітлювали також І. Турчик, Г. Мешко, Т. Мостянська, В. Рудьєва (діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу) та ін. Незважаючи на вагомий внесок науковців у методологію і практику означеної проблеми, питання шляхів оптимізації психологічного клімату педагогічного колективу в умовах нововведень потребує більш детальної уваги.

Виходячи з вищезазначеного, **мета статті** полягає в аналізі теоретичних підходів до змісту поняття «психологічний клімат», розкритті змісту, структури та чинників сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі й окресленні шляхів покращення формування здорового психологічного клімату педагогічного колективу в процесі освітніх нововведень.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах освітніх реформ підвищуються вимоги до особистості педагога, його професійних обов'язків, уміння працювати в команді. Нині затребуваним є той фахівець, який відкритий до змін, здатен адекватно оцінювати свої можливості, має високі адаптаційні спроможності, прагне до особистісного зростання й професійного вдосконалення, уміє приймати виважені самостійні рішення. Емоційний стан, настрій, почування кожного педагога, як члена професійного колективу, безперечно, зумовлюють загальний соціально-психологічний клімат, стиль обопільної трудової діяльності. Характер взаємин між людьми, система загальних вимог, умови й особливості роботи та відпочинку, рівень управління, особливості діагностування та корекції взаємостосунків набувають особливо важливого значення, адже дають підстави для об'єктивного оцінювання, вибору стратегії управління, прийняття відповідних рішень щодо покращення загальної психологічної атмосфери.

Феномен психологічного клімату колективу і проблема його формування є однією із актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Щодо трактування змісту й структури цього явища, серед дослідників немає однастайності. Автори чисельних розвідок оперують такими поняттями, як «емоційне поле колективу», «емоційно-психологічний настрій», «частина соціально-психологічного простору організації», «дружня, товариська обстановка», «моральний стан», «емоційне забарвлення взаємодії людей», «етичне поле колективу», «моральна атмосфера», «організаційний клімат», «морально-психологічний клімат», «явище, що



віддзеркалює рівень комфортності існування в сумісній діяльності» тощо. Як бачимо, змістова характеристика психологічного клімату загалом пов'язана з почуттям психологічного комфорту в групі інших людей, віддзеркалює стосунки між членами колективу, які, у свою чергу, відбиваючись у свідомості людини, впливають певним чином на її настрій та самопочуття. На думку В. Шепеля, який одним із перших звернувся до вивчення теоретичних засад феномену психологічного клімату колективу, його зміст можна визначити як емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі симпатій, кореляції характерів, збігів інтересів та схильностей. Учений також визначив три основні складові стосунків між членами колективу, які обумовлюють, власне, його атмосферу: соціальний клімат (усвідомлення спільних цілей і завдань); моральний клімат (сталі моральні цінності); психологічний клімат (неофіційні відносини, які складаються між працівниками).

Енциклопедична література соціально-психологічний клімат визначає як систему «міжособистісних стосунків, що утворилися в колективі у процесі виконання спільної діяльності й постійного спілкування; сукупність психологічних умов, які сприяють або перешкоджають спільній діяльності і всебічному розвитку особистості» (*Психологічна енциклопедія*, с. 169). Щодо психологічного клімату педагогічного колективу, то тут потрібно зважати на його особливості, адже від інших він відрізняється як цілями й умовами своєї діяльності, так і структурою та професійними якостями учасників. Зокрема, Н. Волкова зазначає: «Педагогічний колектив формує і виховує, передає молоді накопичені людством знання й досвід. До нього належать люди, які відрізняються віком і досвідом, смаками та інтересами, фахом і педагогічними поглядами, рівнем морального розвитку й інтелекту. Серед них є сімейні та одинокі, носії різних типів нервової системи, характерів і темпераментів» (Волкова, 2006, с. 60). Зв'язок між членами педагогічного колективу, їх творча і плідна співпраця обумовлюються певними законами взаємодії, їх дотриманням з огляду на інтереси один одного. Взаємодія педагогів може розгортатися на основі співробітництва, суперництва, домінування.

Педагогічна праця є одним із найскладніших видів людської діяльності. Її специфіка обумовлюється тим, що мета цієї діяльності визначається суспільством. Відповідно до положень Нової української школи – це «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетенцій та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб» (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти*). Ефективного результату в цьому контексті

можна досягнути лише за умови узгодження індивідуального досвіду, професійних знань, умінь і навичок з діями усього педагогічного колективу – злагодженої особистої і колективної праці. Творча співдружність однодумців, де цінним є внесок кожного, де кожен, завдяки обопільній співпраці, збагачуючи своїм досвідом інших, зростає сам, забезпечує плідну діяльність колективу. Тобто, здоровий психологічний мікроклімат педагогічного колективу є важливою умовою успішного, якісного освітнього процесу. Тож аналіз наукових підходів до трактування змісту поняття «психологічний клімат педагогічного колективу», дозволяє виокремити його основні параметри: емоційно-психологічний настрій, атмосфера, у якій на емоційному рівні віддзеркалюються взаємостосунки членів колективу, що зумовлені їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами. Серед найбільш вагомих форм його прояву дослідники відзначають сумісність, спрацьованість і згуртованість.

Науковці констатують, що психологічний клімат того чи іншого педагогічного колективу має певні відмінності; за спрямованістю виокремлюють такі основні його види: позитивний (оптимальний, сприятливий, здоровий), негативний (несприятливий, нездоровий), нейтральний (спрямованість чітко не визначена, будь-коли можуть відбутися певні зміни). У залежності від специфіки прояву, соціально-психологічний клімат у колективі виконує певні функції: консолідуючу – яка полягає у гуртуванні колективу для вирішення освітніх завдань; стимулюючу – виявляється в реалізації внутрішніх можливостей колективу; стабілізуючу, яка покликана забезпечити стійкість відносин, міцність взаємозв'язків між усіма членами колективу та можливості успішної адаптації його нових членів; регулюючу – утвердження етичних норм взаємодії. Оскільки феномен психологічного клімату досить складний, його не можливо визначити за якимось одним показником. Автори теоретичних розвідок освітнього менеджменту виділяють певні характерні ознаки як суб'єктивного (внутрішнього), так і об'єктивного (зовнішнього) характеру (Крижко, 2015; Орбан-Лембрик, 2011; Мафтин та Прокоп, 2019). До суб'єктивних ознак сприятливого психологічного клімату відносять: демократичний стиль керівництва – відсутність тиску на підлеглих, визнання права приймати вагомі для колективу рішення, інформованість про ті завдання, які стоять перед колективом та їх стан у процесі виконання, можливість вільного волевиявлення; доброзичливі стосунки, довіра й висока вимогливість один до одного, взаємодопомога, відчуття команди, почуття відповідальності за стан справ у колективі тощо. Саме такі показники обумовлюють ознаки

об'єктивного характеру позитивного психологічного клімату (доброзичлива, безконфліктна атмосфера, належна трудова дисципліна, низька або ж взагалі відсутня плинність кадрів, належна професійна підготовка, гарні умови праці й побуту, зміст праці та ступінь задоволення нею), що стимулює співробітників прагнути до саморозвитку, забезпечує якісні результати професійної діяльності. У педагогічному колективі, де «співробітництво, підтримка й повага є нормою взаємин, учитель відчуває спорідненість із ним, радість від спільної праці. Якщо в колективі панують байдужість, формалізм, примус, він відчуває пригніченість, відчуженість» (Волкова, 2006, с. 69).

Дослідники феномену психологічного клімату педагогічного колективу до передумов його формування відносять чинники макро- та мікросередовища. Макросередовище – це середовище, елементи якого впливають на створення загальної атмосфери: економічні, політичні, природні, соціальні, технологічні. Мікросередовище – це середовище прямого впливу на організацію (установу), ті чинники, які діють у близькому оточенні, а також усередині педагогічного колективу: матеріально-технологічні й організаційно-управлінські умови праці; можливості особистісного та професійного розвитку, взаємодопомога тощо. Означені чинники досить детально охарактеризовано у працях Н. Волкової, Л. Карамушки, В. Крижко, Л. Орбан-Лембрик та інших дослідників цієї проблеми. Так, серед чинників макросередовища науковці виокремлюють такі групи:

- фактори, зумовлені, соціально-економічним і політичним становищем країни (економічна й політична нестабільність; специфічний статус освітянської галузі, зокрема, залишкове фінансування; війна, пандемія викликають стрес, депресивні стани, почуття невпевненості в завтрашньому дні, нівелюють бажання працювати творчо й на повну силу);

- особливості діяльності та стилю керівництва органів управління освітою (елементи автократичного стилю управління, формалізм, нечіткість правового врегулювання окремих питань освітньої реформи, пошук додаткових джерел фінансування, захищеність педагогічного працівника та мотивація його праці);

- чинники, зумовлені регіональною специфікою та особливостями впливу вторинних колективів на первинні.

До чинників мікросередовища відносять:

- склад колективу (чисельність, гендерні й вікові особливості, кваліфікаційно-професійний рівень співробітників, їх індивідуально-типологічні особливості: темперамент, характер, здібності, рівень конфліктності тощо);

- чинники управлінської діяльності керівника закладу освіти (стиль керівництва, управлінська культура, професіоналізм, моральні якості та ін.);
- матеріально-технічні та санітарно-гігієнічні умови (належні побутові умови, технічне оснащення, якість освітлення, повітря, температури тощо);
- відчуття команди, приналежності до колективу (задоволеність стосунками між членами колективу, стилем управління керівництва, характером і результатами своєї праці).

Ураховуючи вищезазначене, також можна виокремити чотири головні структурні елементи психологічного клімату в педагогічному колективі: ставлення його членів до світу загалом, відношення до самого себе, взаємовідносини з іншими, ставлення до спільної справи.

Особлива роль у формуванні позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі належить керівникові закладу освіти. Саме від керівника залежить, як буде укомплектовано кадровий склад колективу, якою буде атмосфера та якість педагогічної праці. Тому серед завдань, що постають перед адміністрацією освітньої установи, особливо виокремлюються завдання оптимального підбору та розстановки кадрів, їх мотивації; організації позитивної життєдіяльності колективу; згуртованості працівників; формування традицій колективу; забезпечення єдності вимог, офіційної й неофіційної сфер комунікації, психологічної сумісності; вживання заходів щодо визначення методичних труднощів педагогів і максимального врахування їх подолання в різноманітних формах підвищення кваліфікації; сприяння опануванню різними способами ефективної саморегуляції, гнучкості в процесі зміни комунікативної позиції у процесі взаємодії з колегами, учнями та їх батьками; створення атмосфери довіри, колективної взаємодопомоги тощо.

Для покращення психологічної атмосфери, створення позитиву, як у педагогічному колективі загалом, так і для кожного його учасника, практикуючі психологи радять активно працювати в напрямку створення такої атмосфери. Зокрема, мислити позитивно, оптимістично дивитися на світ, а у проблемних ситуаціях звертатися до певних психологічних практик. Наприклад, повторювати певні афірмації – короткі фрази позитивного змісту, які, впливаючи на підсвідомість людини, формують відповідну установку, покращують емоційний стан і, відповідно, сприяють змінам на краще. Дехто вважає, що афірмації є різновидом аутотренінгу або ж практикою, яка дуже близька до нього. Загалом, ці міні-програми простіші, ніж аутотренінг, їх головна мета – вберегти свідомість людини від негативу,

який засмічує думки та робить їх деструктивними, налаштувати внутрішній психологічний стан на успіх. Для того, що вони були дієвими, варто дотримуватися певних правил. Зокрема, психологи радять наступне: установка, яку ви створюєте, має стосуватися тільки вас; бути чіткою, короткою, простою, емоційно забарвленою; не містити заперечень; сформульована в теперішньому часі: «Я успішний!», «Я випромінюю впевненість», «Я пишаюся своїми уроками», «Я виконав програму підвищення кваліфікації», «Я можу опанувати інноваційні технології навчання»; «Я здатен працювати в умовах освітніх змін»; «Я відкритий до нового» тощо. Більш детально з практиками афірмацій можна ознайомитись у працях американського психотерапевта Луїзи Хей.

Посилити саногенне мислення також допоможе налаштованість на успіх, упевненість у своїх силах, оптимістичне ставлення до життя. Доцільно частіше усміхатися, дивитися хороші фільми, скоротити час перегляду деструктивних новин та спілкування з людьми, які випромінюють негатив. Варто дбати про здоровий спосіб життя: належне харчування, фізичні вправи тощо.

Мікроклімат кожного колективу, а особливо педагогічного, залежить від того, як відчувається кожен його учасник, який у нього настроїв, емоційний стан тощо. З метою підвищення позитивного психологічного мікроклімату в педагогічному колективі загалом і кожного його члену персонально, також доцільно запровадити своєрідні здорові «ментальні сніданки»: спеціальні позитивні установки, які промовляються вранці й програмують день: «Життя прекрасне! Я успішний і креативний учитель! Мені завжди щастить! Сьогоднішній день є вдалим! Мене оточують прекрасні люди! Я пишаюся собою! У мене чудові учні!» тощо. Це мотивує, допомагає відновити внутрішні ресурси, окреслити перспективи.

Один із прикладів позитивного мислення і різних рівнів мотивації демонструє відома притча про трьох робітників: Подорожній якось побачив робітників, які штовхали навантажені візки. «Що ви робите?» – запитав він кожного з них. Перший відповів: «Штовхаю цей важений візок, нехай він буде проклятий». Другий сказав: «Заробляю на хліб для своєї родини». А третій вимовив: «Будую прекрасний храм!». Троє виконували одну й ту саму роботу, але ставилися до неї по-різному і почувалися також по-різному: перший був нещасним і змученим, бо робота для нього видавалася каторгою; другий приймав роботу як даність і можливість заробітку, а третій пишався тим, що робить, бо слугував прекрасній меті. Отже, для того, щоб енергетика вашого підсвідомого була

позитивною, потрібно працювати над відповідними установками, розвивати оптимістичне ставлення до життя, налаштовувати внутрішній психологічний стан не на поразку, а на успіх, плекати саногенне мислення.

Оптимізувати роботу педагогічного колективу, удосконалити навички праці в команді, поліпшити його згуртованість, загальну психологічну атмосферу в умовах стресових ситуацій також допоможуть різноманітні тренінгові вправи: «Правила співробітництва», «Екран настрою», «Добрі побажання», «Керівник», «Команда», «Портрет співробітника», «Складові гарного настрою»; вправи-релаксації та ін.

**Висновки.** Позитивний психологічний клімат у педагогічному колективі обумовлюють особливості конкретного етапу розвитку суспільства, економічні чинники, стиль управлінської діяльності керівництва, специфіка взаємодії педагогів у шкільному колективі, взаєминах учителів та учнів. Рушійною силою, яка може якісно й ефективно втілити освітню реформу в життя, є професійно-мобільна особистість педагога. Вагомого значення набуває його здатність адаптуватися до тих змін, які відбуваються в освітній сфері; модернізувати власну діяльність відповідно до вимог Нової української школи: упроваджувати інноваційні технології навчання, активні методи педагогічної взаємодії, будувати навчально-виховний процес на гуманістичних засадах. Тому сучасне освітнє середовище повинно бути максимально психологічно комфортним. Адже займатися улюбленою справою, самореалізовуватися, підвищувати свій професійний рівень можливо за умови сприятливого, позитивного, здорового психологічного мікроклімату в колективі.

До основних шляхів його формування в період освітніх змін та підвищення вимог суспільства до закладів освіти віднесемо: удосконалення матеріально-технічної бази установи й умов життя та праці членів колективу; покращення стилю керівництва, пошук оптимальних організаційних форм, методів, засобів управління; регулювання стосунків у колективі на основі гармонізації ділових та особистісних взаємин; організація системи заходів, спрямованих на розвиток психологічної культури педагогів; запобігання психотравмуючих ситуацій; з метою попередження синдрому емоційного вигорання, депресивних станів, конфліктності тощо надання належної психологічної допомоги.

Проблема формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного закладу загальної середньої освіти є доволі багатоаспектною, тож потребує подальшого осмислення та

перспектив дослідження в контексті взаємозв'язку факторів мікро та макросередовища.

### ЛІТЕРАТУРА

- Волкова, Н. П. (2006). Сприятливий соціально-психологічний клімат – основа ефективної комунікації у педагогічному колективі. *Професійно-педагогічна комунікація*, 60-75 (Volkova, N. P. (2006). Favorable socio-psychological climate – the basis of effective communication in the teaching staff. *Professional and pedagogical communication*, 60-75).
- Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*. К.: Міленіум (Karamushka, L. M. (2003). *Management psychology*. K.: Millennium).
- Крижко, В. В. (2015). *Теорія та практика менеджменту в освіті*. К.: Освіта України (Kryzhko, V. V. (2015). *Theory and practice of management in education*. K.: Education of Ukraine).
- Орбан-Лембрик, Л. Е. (2011). *Основи психології управління*. Івано-Франківськ: Плай (Orban-Lembrick, L. E. (2011). *Fundamentals of management psychology*. Ivano-Frankivsk: Play).
- Мафтин, Л. В., Прокоп, І. С. (2019). Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної середньої освіти. *Молодий вчений*, 7.1 (71.1) липень, 35-38 (Maftin, L. V., Prokop, I. S. (2019). Technological approach as a means of modernization of primary general secondary education. *Young Scientist*, 7.1 (71.1) July, 35-38).
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти*. (New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform). Retrieved from: <http://nus.org.ua/news/>.
- Степанов, О. М. (автор-упорядник) (2006). *Психологічна енциклопедія*. К.: «Академвидав» (Stepanov, O. M. (Ed.) (2006). *Psychological Encyclopedia*. K.: "Akademvydav").

### РЕЗЮМЕ

**Мафтин Лариса, Предык Алина, Романюк Светлана.** Формирование положительного психологического климата в педагогическом коллективе современных общеобразовательных учебных заведений в условиях образовательных изменений.

*Статья посвящена исследованию проблемы формирования положительного психологического климата в педагогическом коллективе современного учебного заведения в условиях образовательных реформ. На основе анализа основных теоретических подходов к содержанию понятия «психологический климат» обобщена сущностная характеристика понятия психологический климат педагогического коллектива; рассмотрена структура и факторы благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе современного заведения общего среднего образования; намечены пути повышения процесса формирования благоприятного психологического климата педагогического коллектива в условиях образовательных нововведений.*

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, психологический климат, заведение общего среднего образования, нововведения, взаимопонимания, сотрудничество, толерантность.

## SUMMARY

**Maphtyn Larysa, Predyk Alina, Romaniuk Svitlana.** Formation of a positive psychological climate in the teaching staff of modern general education institutions in the context of educational change.

*The article is devoted to the study of the problem of forming a positive psychological climate in the pedagogical staff of a modern education institution in the context of educational reforms. On the basis of the analysis of the basic theoretical approaches to the content of the concept of “psychological climate”, a general characteristic of the concept of the psychological climate of the teaching staff is generalized; the structure and factors of favorable psychological climate in the pedagogical staff of the modern comprehensive education institution are considered; the ways of increasing the process of forming a favorable psychological climate of the pedagogical team in terms of educational innovations are outlined.*

*The authors emphasize that development of a new system of education and upbringing in primary schools in accordance with the requirements of New Ukrainian school puts forward new, increased requirements for society, education managers, parents, students and teachers, who must care for the continuous growth of their professional, pedagogical skills, creating a new educational environment.*

*The positive psychological climate in the teaching staff is determined by the features of a particular stage of development of society, economic factors, management style, the specifics of interaction between teachers in the school team, the relationship between teachers and students. The driving force that can effectively implement an educational reform is the professional and mobile personality of the teacher. His/her ability to adapt to the changes taking place in the educational sphere is of great importance; to modernize his/her activity according to the requirements of the New Ukrainian school: to introduce innovative teaching technologies, active methods of pedagogical interaction, to build the educational process on humanistic principles. Therefore, the modern educational environment should be as psychologically comfortable as possible. After all, self-realization and improving one’s professional level is possible under the condition of a favorable, positive, healthy psychological microclimate in the team.*

**Key words:** pedagogical team, psychological climate, general education institution, innovations, mutual understanding, cooperation, tolerance.



## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.315.6:51

Оксана Джус

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0001-9363-689X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/225-235

### СОФІЯ РУСОВА І РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПОЗАШКІЛЛЯ (ДО 20-РІЧЧЯ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ПОЗАШКІЛЬНУ ОСВІТУ»)

*У статті розкрито маловідомі аспекти життєдіяльності Софії Федорівни Русової, з'ясовано її внесок у становлення й розвиток позашкільної освіти в Україні. Здійснено аналіз опублікованих та рукописних праць С. Русової, у яких окреслено питання просвіти, національного виховання, рідномовного навчання. Наголошено на ролі позашкільної освіти як об'єднуючого чинника діяльності національно свідомої інтелігенції й запоруки розбудови незалежної Української держави. Виявлено, що актуалізація ідей С. Русової цілком корелюються із провідними постулатами Закону України «Про позашкільну освіту».*

**Ключові слова:** позашкільна освіта, просвіта, національне виховання, Софія Русова, Закон України «Про позашкільну освіту».

**Постановка проблеми.** У 2021 році українство світу відзначатиме 165-ліття від дня народження Софії Федорівни Русової – видатної представниці української культури, державної, громадсько-політичної та «жіночої» діячки, ученої-педагога, літературного критика, мемуариста, письменниці. Постає ученої, колосальний масштаб творчого доробку «жінки великого духа і сильної волі» викликає щире захоплення й повагу.

Не випадковим, на наш погляд, є факт проголошення у 1991 р. ЮНЕСКО роком Софії Русової: незалежність нашої держави співпала з ювілеєм людини, яка все життя наближала її. Родючий ґрунт української землі другої половини ХІХ століття виявився надзвичайно плідним для духовних зерен, що їх зронила чужинка за походженням. Адже «прийшла на світ», коли безсмертний Шевченко «...палав гнівом проти гнобителів нашого народу, доростала тоді, як М. Драгоманов розгортав свої сили, коли із Західної Європи ширилися ідеї поступу, національної і соціальної справедливості... літ доходила в добу великих людей і великих ідей». У ті ідеї людяності, рівності, волі, демократії сама увірувала й пішла на працю для їх здійснення (Залевський, 1936, с. 2).

Ім'я і творча спадщина С. Ф. Русової сьогодні сприймаються як достатньо глибоко вивчена персоналія і педагогічне явище. Проте в більшій частині підручників і навчальних посібників аналіз її праць і наукового доробку подекуди, на жаль, обмежується доєміграційним періодом. Водночас навіть той «загальновідомий» пласт життя вченої вивчений, на наш погляд, недостатньо, особливо в контексті становлення та розвитку позашкільної освіти в Україні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Певною мірою ця проблема аналізується в наукових розвідках Л. Березівської, Л. Вовк, Ж. Ільченко, І. Зайченка, Н. Калениченко, Н. Копиленко, О. Проскури, О. Сухомлинської та ін.

**Мета статті** – розкриття маловідомих аспектів життєдіяльності С. Русової та з'ясування її внеску у становлення і розвиток позашкільної освіти в Україні.

**Методи дослідження:** пошуково-бібліографічний, порівняльно-зіставний, історико-ретроспективний і хронологічно-системний, загальнонаукові: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація здобутих фактів і даних, проблемно-генетичний, узагальнення й систематизації виявлених матеріалів і даних.

**Виклад основного матеріалу.** Початком діяльності Софії Русової в галузі позашкільної освіти впевнено можна назвати саме той період, коли у серпні 1918 р. міністр освіти І. Стешенко офіційно запропонував їй очолити відділи дошкільної та позашкільної освіти.

Однак, початки просвітницької діяльності Софії Русової сягають часів її знайомства з українською справою. Вона була одним із ініціаторів створення першої громадської книгозбірні в Чернігові (проіснувала понад 30 років), активним членом Харківського (1869-1897) та Київського (1882-1908) товариств грамотності. У період роботи в них С. Русова створила низку популярних творів («Жанна д'Арк» (1893), «Странник Григорий Саввич Сковорода. Биографический очерк» (1894), «Братства в юго-западной Руси. Исторический очерк» (1895), «Днепр и Приднепровье» (1898), «В стране вольного крестьянства. (В Норвегии)» (1905) та ін.), російськомовне видання яких (особливо в Харківському товаристві) було неоднозначно сприйняте українською інтелігенцією, зокрема Б. Грінченком та Оленою Пчілкою. С. Русова ж так тлумачила появу цієї нерідномовної друкованої продукції: у той час слід було іти на компроміс, «використовувати школу, яка є, книжки, писані чужою мовою, з огляду на те, що всяка наука до лісу не веде, а хоч і чужою мовою, все ж таки здійсмає полуду з очей, будить свідомість взагалі,

значить разом з нею і самосвідомість кожного народу, кожної нації...» (Русова, 1937, с. 130).

З її ініціативи при Харківському товаристві грамотності був організований відділ народних читань, діяла недільна школа. Використовуючи твори Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, вона на власному досвіді переконалася, який «великий вплив на моральний та інтелектуальний розвиток може мати добре скерований цикл літературних читань» (Русова, 1937, с. 132).

Уже наприкінці XIX ст. активна просвітницька діяльність С. Русової була помічена галицькою громадськістю: 1899 р. зусиллями львівської «Просвіти» виданий друком її «Український буквар» (Вовк, 1997, с. 76), і лише в 1906 р. він став доступним для користування в царській Росії завдяки зусиллям Благодійного Товариства видання загальнокорисних і дешевих книг. Останнє розпочало свою діяльність 1898 р. у Санкт-Петербурзі за прикладом львівської «Просвіти» і видавало популярні книжки українською мовою (Енциклопедія українознавства, 1996, с. 2369).

З тих пір співпраця із галицькою, а згодом і східно-українськими «Просвітами», стала невід'ємною частиною її багатогранної діяльності С. Русова – активний член Чернігівської «Просвіти», яку очолив М. Коцюбинський. 13 грудня 1907 р. датується його лист до Софії Федорівни з проханням дати згоду бути представником на з'їзді «Деятелей общества народных университетов» в Петербурзі (Інститут рукописів, 1977, арк. 1), де на той момент перебувала вчена під «гласним надзором» царської поліції. Проте це не завадило їй саме тут розгорнути свою просвітницьку роботу. Уже згадуване Благодійне Товариство видання загальнокорисних і дешевих книг видало її «Український буквар» (1906), «Початкову географію» (1911), популярну брошуру «Як люде живуть у Норвегії» (1906) та ін. У своїх «Споминах» вона писала: це «був сміливий крок, бо таких підручників російська цензура не пропускала українською мовою...» (Русова, 1937, с. 162).

Ще сміливішим кроком товариства було видання «Кобзаря» Т. Шевченка, перших творів О. Олеся та Я. Степового.

Повернувшись до Києва, С. Русова, поряд із В. Антоновичем, В. Винниченком, Б. Грінченком, Д. Дорошенком, М. Лисенком, Лесею Українкою, І. Огієнком, стає активним членом Товариства «просвіта» в Києві ім. Т. Г. Шевченка (1906-1910). У статті «Кіевское украинское Общество «Просвіта», вміщеній у Санкт-Петербурзькому часописі «Русская школа» за 1910 р., вчена розкрила історію виникнення, зміст

роботи та причини закриття цього «національного просвітельного установа», яке спробувало після 200-літньої перерви на східноукраїнських землях дати «скільки-нибудь здорову духовну їжу 27-ми мільйонам українського народу в самій зручній формі, в вигляді книг, лекцій, шкіл на рідному мові» (Русова, 1910, с. 70).

Аналізуючи результати діяльності київської «Просвіти», С. Русова виокремила такі її складові: видання українськомовної літератури, читання лекцій, влаштування «читань» для дорослих і дітей, літературно-музичних вечорів. Особливо наголосила на зверненнях товариства до Ради Київського університету ім. Св. Володимира з проханням організувати кафедру з українською мовою викладання та до Державної думи про впровадження у школи викладання предметів українською мовою. З жалем і гіркотою з приводу припинення діяльності товариства вчена писала: «...Кіевская Просвіта явилась тем національним просвітельним установам, которое за все короткое время своего существования стояло вне всяких политических партий, охраняя и стараясь хоть сколько-нибудь удовлетворить самые насущные нужды национального просвещения в Украине» (Русова, 1910, с. 71).

У цей же період С. Ф. Русова – член Товариства поширення в народі початкової, середньої і вищої освіти в межах Київської, Полтавської, Чернігівської, Волинської і Подільської губернії (1908 – 1911) на чолі з С. Тимошенком; тісно співпрацює з Українським науковим товариством під керівництвом М. Грушевського, яке розгорнуло широку кампанію з розвитку вищої освіти на національній основі. Учена стала одним із співзасновників та найактивніших дописувачів першого українського педагогічного часопису Наддніпрянської України «Світло», «Вільної Української школи», співкерівником видавництва «Українська школа».

Не дивно, що саме від просвітних організацій Києва С. Русову було обрано до Української Центральної Ради на Всеукраїнському національному конгресі 8 квітня 1917 р. Вона очолила департаменти дошкільної і позашкільної освіти при Генеральному секретаріаті Центральної Ради. Саме цей відділ здійснив перші практичні зрушення в національному вихованні. Потреба у кваліфікованих працівниках для проведення просвітницької роботи серед населення спонукала Генеральний секретаріат відкрити 20 листопада 1917 р. інструкторські курси з позашкільної освіти, на яких було прочитано 186 лекцій, зокрема і С. Русової – «Історія і сучасний стан позашкільної освіти у Росії та за кордоном та його організації» (ЦДАВО України, 1917, арк. 50-50 зв.).

Департаментом позашкільної освіти були підготовлені рекомендації-порадники, допоміжна література, матеріали до програм регіонального характеру, рекомендації для громадських установ позашкільної освіти, серед них «Вища селянська школа на Україні», «Про вечірні школи», «Народні будинки», «Просвіти», їх значення для культурного розвитку народу» С. Русової (Вовк, 1997, с. 86-87).

З метою отримання докладних відомостей про всі існуючі «Просвіти» в Україні та їх об'єднання, відділ позашкільної освіти створив «Організаційну комісію з влаштування Всеукраїнського з'їзду «Просвіт», який розпочав свою роботу 20 вересня 1917 р. за участю 232 представників від 164 «Просвіт» та інших організацій (ЦДАВО України, 1917, арк. 28).

На урочистому відкритті з'їзду виступили М. Грушевський, С. Петлюра, С. Русова. Так, перший президент України висловив надію, що «освіта не дасть загинути тому, що здобули попередні покоління», а С. Петлюра наголосив, що «тільки віра в «Просвіту» дає йому надію, що рух український поглибшає та зміцніє» (ЦДАВО України, 1917, арк. 30).

Слід зауважити, що вчена не поривала стосунків і з галицькою «Просвітою», які стали особливо тісними після еміграції вченої. У статті «Культурно-просветительныя українскія організації въ Галиціи», вміщеній в московському виданні «Украинская жизнь», С. Русова всебічно розкрила зміст роботи філій «Просвіти» у Стрию, назвала найбільші установи, утримувані просвітніми осередками у Львові («прекрасную библиотеку» і комерційну школу), в Милованю (господарську школу). Угерцях (жіночу господарську школу).

У праці пізнішого періоду – «Позашкільна освіта і засоби її переведення» – Софія Русова підкреслює, що львівське товариство «Просвіта» «за 40 років своєї діяльності так багато зробило на користь освіти свого народу, що має право на видатне місце серед усяких слов'янських товариств». Воно не тільки сприяло матеріальному розвитку селян, але й будило їх національну свідомість. Найкращою школою «політичної свідомости русинсько народу» громадська діячка називає віча, що скликалися осередками «Просвіти» (Русова, 1918, с. 42).

Високу оцінку праці галицьких просвітніх організацій знаходимо і в статті «До культурного об'єднання з Галичиною», опублікованій в офіційному періодичному органі уряду Західноукраїнської Народної Республіки – щоденнику «Република» за 1919 р. (Русова, 1918).

Закономірно, що така увага Софії Русової до роботи просвітницьких осередків краю, а також її сподвижницька праця в царині пробудження

національної свідомості як наддніпрянських, так і наддністрянських українців, не могла не імпонувати галицькій українській громадськості: у грудні 1925 р. загальні збори «Просвіти» у Львові одногolosно оцінили її заслуги перед товариством – вона стала однією з 15 заслужених «для нашого народу і української культури» громадян, яких було прийнято в Почесні члени цієї організації. Поруч із нею цього найвищого «національного відзначення» удостоїлися Богдан Лепкий, Костянтина Малицька, Степан Смаль-Стоцький, Василь Стефаник, Євген Чикаленко та ін. (Русова, 1918, с. 162).

Про те, як сприйняла Софія Русова, відірвана від рідних теренів, цю відзнаку, довідуємося листа-подяки на ім'я тогочасного голови товариства «Просвіта» М. Галущинського:

«Високошановний Пане Галущинській!

Сьогодні великий день в моєму (занадто довгому) життю! Сьогодні я одержала Грамоту Почесного Членства Львовской Просвіти!

Ніхто з вас, хто присудив мені цю почесну Грамоту не зможе уявити собі до чого вона мені дорога, як оживила вона мою стару енергію, так приупавшую за останні роки і ось так несподіванно, так незаслуженно наша найстарша Просвіта дала таку високу оцінку моїй такій незначній діяльності. Не знала як дякувати Високе Товариство за цю дорогу для мене Грамоту.

Прошу Вас високошановний Пане передати Головному Відділу цю мою щирю і глибоку подяку і запевнити маю що з останніх старих сил моїх рада працювати на користь славній Львівській Просвіти.

З глибокою Вас пошаною усім серцем Ваша С. Русова» (За працю для народу, 1918, с. 65-67).

У вересні 1929 р. С. Русова взяла участь у роботі освітнього конгресу у Львові, організованого з нагоди 60-річчя заснування «Просвіти». Її виступ на ньому організаційний комітет розглядав як важливий чинник «того, щоб конгрес вийшов так, як того вимагає національна гідність Великого Народу...» (ЦДІА у Львові, 1929, арк. 3-3 зв.). Архівні документи засвідчують, що появу Софії Русової на конгресі та виголошений нею реферат «Моральне виховання в позашкільній освіті» делегати зустріли «гучними оплесками» (ЦДАВО України, 1929, арк. 25). У ньому вона наголосила, що великою заслугою просвітян є позашкільна освіта дорослого населення, яка, за її, переконанням, «заповнює, зничтожує ту глибоку прирву, що за століття темноти народів склалася межі інтелігентними верствами народними ... масами» (ЦДІА у Львові, 1929, арк. 10).

Активно відгукнулася С. Русова і на прохання Головного відділу товариства підготувати спогади про діяльність «Просвіти» та її заслуги в національному відродженні українського народу до Ювілейного народного календаря-альманаху на 1938 р., присвяченого 70-річчю найстаршої української просвітньої організації. У листі від 26 березня 1938 р. Президія товариства «Просвіта» зазначала: «...Ми сподіваємося, що Ви, Високоповажана Пані, своїм авторитетом допоможете нам у поширенні скрізь по Чехословаччині радісної вістки про велике свято Матері-Просвіти у Львові. Сердечно запрошуємо Вас до участі в Конгресі і на Здвизі при чому повідомляємо, що рішено упросити Вас до Почесної Президії Конгресу...» (Русова, 1938, арк. 30). У роботі конгресу С. Русова участі не брала, але в рукописі матеріалу «Просвіта» за 70 літ існування», підготовленого для оприлюднення на ньому наголошувала на історичній ролі товариства не тільки у пробудженні національного життя в Галичині, але і в Наддніпрянській Україні: «Львівська «Просвіта»... це є справді Соборна установа, яка ширить рідну освіту, пробуджує національну свідомість середь українського народу, де б йому не доводилось жити чи на рідної чужинцями окупованої землі, чи на далекій чужині: на еміграції, вона озивається і морально і матеріально на кожний призив о помочі. От через що її власне ймя – Просвіта стало звичайною назвою до найпопулярнішого освітньо культурного українського центра» (*збережено рукопис С. Русової – О. Дж.*) (ЦДАВО України, 1938, арк. 63).

В еміграції, подібно до освітніх діячів і педагогів – її сучасників (М. Галущинський, А. Животко, С. Сірополко), Софія Русова також чимало уваги приділяла проблемам позашкільної освіти. Проте раніше, особливо в час праці в Генеральному секретаріаті УНР, вона зосереджувалася переважно на питаннях її організаційного утвердження. Логічне вивершення погляди С. Русової на організацію Цієї ділянки освітньої роботи знайшли на Нараді діячів позашкільної освіти й дошкільного виховання 10-13 січня 1919 р., на якій вона виступила з доповіддю «Роль позашкільної освіти і її зв'язок зі школою» (до речі, як керівник відділу позашкільної освіти й дошкільного виховання в уряді УНР С. Русова відкривала Наряду і була її почесним головою). Вважаючи за аксіому положення про те, що «сама школа не може дати дітям повне гармонічне виховання й досить широку освіту без заповомоги позашкільної освіти», просвітителька таким чином визначила її завдання: поширити знання і «саме головне – ... піднести громадську свідомість» різних категорій населення (Труди, 1919, с. 59).

Ухвалені за підсумками доповіді тези, як і думки, викладені у статті «Позашкільна освіта», стали, по суті, програмою діяльності молодшої Української держави в царині позашкільної освіти, ввібрали зокрема такі положення:

«...2) Діячі по Позашкільній і Дошкільній Освіті мають увійти в Всеукраїнську Учительську Спілку і закласти в ній окремі гуртки діячів Позашкільної Освіти і діячів Дошкільного виховання так, щоби в кожному Бюро спілки були представники цих гуртків.

3) Крім того для об'єднання думок бажано мати свій спеціальний орган преси, в якому обидві ці галузі освітньої роботи могли б голосно висловлюватися...

б) Тепер, коли всеукраїнські з'їзди майже неможливі, бажано закласти в Києві Всеукраїнську Раду робітників по Позашкільній Освіті і Дошкільному вихованню...» (Труди, 1919, с. 91-92).

Всеукраїнський з'їзд у справах позашкільної освіти головними завданнями визначив:

« 1. Дати в першу чергу грамоту дорослому населенню;...

3. Утворити національно-свідоме громадянство, на котре б мали змогу опіратись в своїй діяльності уряд і місцеві самоврядування.

4. Перетворити національне стихійне почуття в національну самосвідомість.

5. Піднести самодіяльність населення...» (Труди, 1919, с. 67).

Для їхньої реалізації передбачалося створення такої типології інституцій: початкові школи для дорослих 4-5 типів, загальноосвітні курси для цієї категорії населення або додаткові школи, професійні короткотермінові школи чи курси, сільські вищі школи, народні університети.

Отож, за безпосередньою участю С. Русової були розроблені чіткі орієнтири розбудови системи позашкільної освіти, здійснені конкретні кроки для реалізації висунутого нею гасла: «Наука для усіх через активне самостійне навчання» (Русова, 1917, с. 227).

Проте якщо в Україні періоду її незалежності Софія Русова отримала змогу розробити й частково реалізувати програму організаційного становлення й утвердження різних форм позашкільної освіти, то за її межами вона зосередилася переважно на теоретичному обґрунтуванні потреби всезагальної освіти та її ролі в морально-соціальному становленні молодого покоління, підготовці його до свідомої праці «для рідного краю, для визволення свого рідного народу з ланцюгів темноти і поневолення, для



поліпшення соціальних і політичних умов його життя» («Моральне виховання в позашкільній освіті») та на висвітленні зарубіжного досвіду освіти дорослих і її стану на українських землях Галичини, Буковини й Закарпаття («Народні бібліотеки й читальні в Чехії», «Просвіта» за 70 літ існування»).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Здійснений огляд діяльності і праць Софії Русової у сфері позашкільної освіти уможлиблює висновок про глибоке розуміння вченою потреби просвіти народу, донесення знань до всіх верств населення, і, що є найважливішим, і надзвичайно актуальним у наш час, потребу об'єднання зусиль західно- і східноукраїнської інтелігенції для культурної роботи, бо «тільки широке проведення в маси освіти, гасел гуманізму і моральної свідомості може перемогти ту страшну анархію, в якій зараз загибає наш талановитий народ... Тільки освіта і моральне виховання народу переможуть ... наслідки попереднього становища України» (Русова, 1918, с. 16). Перспективи подальших досліджень вбачаємо в можливості втілення провідних завдань Закону України «Про позашкільну освіту», у якому остання трактується як складова системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту» і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні (Закон, 2000), і які цілком корелюються з провідними ідеями творчої спадщини Софії Русової, викладені у статті.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Вовк, Л. (1997). *Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості)*. К.:ТОВ «Міжнародна фінансова агенція» (Vovk, L. (1997). *Social and pedagogical partnership in Ukraine (stages and features)*. К.: International Financial Agency LLC).
- Енциклопедія українознавства: Словникова частина* (1996). Львів, т. 6. (*Encyclopedia of Ukrainian Studies: Dictionary part* (1996). Lviv, vol. 6).
- За працю для народу: Нові почесні члени товариства «Просвіта» (1926). *Народний ілюстрований Календар товариства «Просвіта» на звичайний рік 1927*. Львів (For work for the people: New honorary members of the society "Education" (1926). *People's illustrated Calendar of the Prosvita society for the ordinary year 1927*. Lviv).
- Закон України «Про позашкільну освіту» (*Law of Ukraine "On Extracurricular Education"*) (2000). Retrieved from: [https://pedscience.sspu.edu.ua/?page\\_id=1423](https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=1423)
- Залевський, Б. (1936). Софія Федорівна Русова. *Народна воля*, 25, 2 (Zalewski, B. (1936). Sofia Fyodorovna Rusova. *People's Will*, 25, 2).
- Ільїнський, М. (ред.) (1919). *Труди З'їзда діячів Позашкільної Освіти й дошкільного виховання в Києві 10-13-го січня 1919 року*, (сс. 3-97). Кам'янець на Поділлі (Ilyinsky, M. (Ed.) (1919). *Proceedings of the Congress of Extracurricular Education and Preschool Education in Kyiv on January 10-13, 1919*, (pp. 3-97). Kamenets in Podillya.

- Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. 159, № 142 (Institute of Manuscripts of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky. F. 159, № 142).
- Русова, С. (1996). До культурного об'єднання з Галичиною. У Нагачевська З. І. (упор.), *Софія Русова і Галичина: Збірник статей і матеріалів*, (сс. 14-16). Івано-Франківськ: Вік (Rusova, S. (1996). To the cultural union with Galicia. In Z. I. Nagachevskaya (Ed.), *Sofia Rusova and Galicia: Collection of articles and materials*, (pp. 14-16). Ivano-Frankivsk: Age).
- Русова, С. (1910). Київське українське Общество «Просвіта». *Русская школа*, 9, 70-72 (Rusova, S. (1910). Kyiv Ukrainian Society "Prosvita". *Russian school*, 9, 70-72).
- Русова, С. (1937). *Мої спомини*. Львів: Хортиця (Rusova, S. (1937). *My memories*. Lviv: Khortytsia).
- Русова, С. *Моральне виховання в позашкільній освіті*. Центральний державний історичний архів у м. Львові, ф. 348, оп. 1, спр. 136 (Rusova, S. *Moral upbringing in out-of-school education*. Central State Historical Archive in Lviv, f. 348, d. 1, c. 136).
- Русова, С. (1917). Позашкільна освіта. *Вільна українська школа*, 2, 89-91; 3-4, 166-169; 8-9, 226-227 (Rusova, S. (1917). Extracurricular education. *Free Ukrainian school*, 2, 89-91; 3-4, 166-169; 8-9, 226-227).
- Русова, С. (1918). *Позашкільна освіта. Засоби її переведення*. Київ: Дзвін. (Rusova, S. (1918). *Extracurricular education. Means of its translation*. Kyiv.: Bell).
- Русова, С. «Просвіта» за 70 літ існування». Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 3889, оп. 1, спр. 3 (Rusova, S. «Enlightenment» for 70 years of existence. Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine, f. 3889, d. 1, c. 3).
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 258, оп. 1, спр. 157 (Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine, f. 258, d. 1, c. 157).
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 3889, оп. 1, спр. 18 (Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine, f. 3889, d. 1, c. 18).
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 3889, оп. 1, спр. 20 (Central State Archive of the highest authorities and administration of Ukraine, f. 3889, d. 1, c. 20).
- Центральний державний історичний архів України, ф. 442, оп. 857, спр. 146 (Central State Historical Archive of Ukraine, f. 442, d. 857, c. 146).
- Центральний державний історичний архів у м. Львові, ф. 348, оп. 1, спр. 133 (Central State Historical Archive in Lviv, f. 348, d. 1, c. 133).
- Центральний державний історичний архів у м. Львові, ф. 348, оп. 1, спр. 779. (Central State Historical Archive in Lviv, f. 348, d. 1, c. 779).

## РЕЗЮМЕ

**Джус Оксана.** Софія Русова и развитие украинского внешкольного образования (к 20-летию Закона Украины «О внешкольном образовании»).

В статье раскрыты малоизвестные аспекты жизнедеятельности Софии Федоровны Русовой, выяснено ее вклад в становление и развитие внешкольного образования в Украине. Осуществлен анализ опубликованных и рукописных трудов

*С. Русовой, в которых обозначены вопросы просвещения, национального воспитания, обучения на родном языке. Акцентировано на роли внешкольного образования как объединяющего фактора деятельности национально сознательной интеллигенции и залога развития независимого Украинского государства. Выявлено, что актуализация идей С. Русовой вполне коррелируются с ведущими постулатами Закона Украины «О внешкольном образовании».*

**Ключевые слова:** *внешкольное образование, просветительство, национальное воспитание, София Русова, Закон Украины «О внешкольном образовании».*

## SUMMARY

**Dzhus Oksana.** *Sofia Rusova and development of Ukrainian extracurricular education (to the 20th anniversary of the Law of Ukraine “On Extracurricular Education”).*

*The article reveals little-known aspects of the life of Sofia Fyodorovna Rusova, clarifies her contribution to the formation and development of extracurricular education in Ukraine, the society “Education” in eastern and western Ukraine.*

*The analysis of published and manuscript works of S. Rusova is carried out, in which the issues of education, national education, native language education are outlined. The role of out-of-school education as a unifying factor in the activity of the nationally conscious intelligentsia and the key to building an independent Ukrainian state is emphasized.*

*Based on primary sources and periodicals of the early twentieth century S. Rusova’s activity in the field of out-of-school education is thoroughly analyzed. It is emphasized that if in Ukraine during its independence (1917 – 1919) a teacher and public figure was able to develop and partially implement a program of organizational formation and approval of various forms of extracurricular education, in emigration it focused mainly on theoretical justification of universal education and its role in moral and social formation of the young generation, preparing it for conscious work for the future of independent Ukraine, improving the social and political conditions of its citizens, as well as covering foreign experience of adult education and its state in the Ukrainian lands of Galicia, Bukovina and Transcarpathia.*

*It is proved that with the direct participation of S. Rusova clear guidelines for the development of the system of out-of-school education were developed, concrete steps were taken to achieve its goal: science for all through active independent learning.*

*It is revealed that actualization of S. Rusova’s ideas is completely correlated with the leading postulates of the Law of Ukraine “On Extracurricular Education”, in which the latter is interpreted as a component of the system of continuing education defined by the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine “On Education”, students and listeners, meeting their interests, spiritual needs and needs in professional determination.*

*A review of the activities and works of Sofia Rusova in the field of extracurricular education allows us to conclude that the scientist had a deep understanding of the need to educate the people, to convey knowledge to all segments of the population.*

**Key words:** *extracurricular education, education, national education, Sofia Rusova, Law of Ukraine “On extracurricular education”.*

УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''

**Андрій Никифоров**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0576-980X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/236-246

## **ТЕНДЕНЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙСТРІВ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МЕТАЛУ В ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬО-РЕМІСНИЧОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті проаналізовано провідні тенденції фахової підготовки майбутніх майстрів-ремесників в Україні ХІХ – початку ХХ століття. Основну увагу автором приділено організаційно-педагогічним засадам підготовки фахівців галузі художньої обробки металу. Констатовано, що для забезпечення запитів тогочасного суспільства на підготовку висококваліфікованих робітничих кадрів галузі художнього промислового виробництва, за сприяння урядів двох імперій – Російської та Австро-Угорської (до складу якої входили землі України досліджуваного періоду) започатковано створення закладів художньо-ремесничої освіти: художньо-промислові школи, художньо-ремесничі училища (школи), доповнюючі промислові школи, курси для майстрів, професійні школи (художнього ковальства, металопластики та інші).*

**Ключові слова:** заклади художньо-ремесничої освіти, художня обробка металу, ковальство, слюсарство.

**Постановка проблеми.** Нині особливого значення набуває вивчення історії вітчизняної художньої освіти, що у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття організовувалася відповідно до зростаючих потреб у кваліфікованих робітниках і водночас послужила основою для формування української художньої культури як складової національної свідомості українців. У новостворених спеціальних закладах освіти вивчали грамоту та ремесла як молодь, так і дорослі, а професійне навчання провадилося таким чином, що учні мали змогу отримувати платню за свою роботу. Важливо також підкреслити особливу роль традиційного народного мистецтва, що стало підґрунтям для розбудови художньої освіти, у першу чергу, завдяки використанню, поряд із іншими, копіювального методу навчання ремеслам та принципу культуровідповідності в навчанні. Традиції в художній освіті, що сформувалися в результаті такої організації навчання декоративного мистецтва, мали значний позитивний результат не тільки у професійному навчанні, а й у вихованні особистості учнів. Саме тому актуальність та доцільність дослідження полягає в необхідності наукового обґрунтування питань ролі художньої освіти та діяльності просвітницьких товариств у формуванні єдиного культурного простору на

українських землях, що у другій половині XIX – на початку XX століття були розділені і входили до складу Російської та Австро-Угорської імперій.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз низки наукових праць уможливив установити, що на початок XXI століття значно посилюється інтерес науковців до вивчення мистецької освіти України XIX – початку XX століття. Так, проблемам розвитку художньо-промислової освіти присвячені роботи таких науковців, як М. Гончар, Н. Ковешнікова, Д. Козубовський, М. Олексюк, В. Радкевич, С. Ситняківська та інші. Особливості виготовлення художніх виробів із металу досліджуваного періоду розглядала Л. Суха. У контексті вивчення розвитку українського декоративного мистецтва взагалі та окремих його різновидів зокрема дотично означену тему висвітлювали К. Кавас, Д. Лукіянович, Б. Тимків, Р. Шмагало та інші.

**Мета статті** – виявити і схарактеризувати провідні тенденції фахової підготовки майстрів художньої обробки металу в новостворених закладах художньо-ремісничої освіти в умовах адміністративної і територіальної залежності України від Російської та Австро-Угорської імперій у XIX – на початку XX століття.

**Методи дослідження.** Окреслена мета зумовила вибір комплексу взаємоузгоджених методів, як-от: теоретичний аналіз наукової літератури і нормативно-правових документів урядів Російської та Австро-Угорської імперій XIX – початку XX століття, синтез порівняння, узагальнення й систематизація одержаної інформації з метою визначення організаційно-педагогічних засад становлення фахової підготовки майстрів галузі художньої обробки металу в закладах художньо-ремісничої освіти досліджуваного періоду.

**Виклад основного матеріалу.** Поряд із мистецько-освітніми закладами образотворчого спрямування на теренах України за підтримки урядів Російської та Австро-Угорської імперій у другій половині XIX століття почали відкриватися перші художньо-ремісничі та художньо-промислові школи. Означені заклади були створені відповідно до запитів суспільства на підготовку висококваліфікованих робітничих кадрів для потреб промислового виробництва в галузі художньої обробки металу. Від другої половини XIX століття було запроваджено державний поділ шкіл, де поміж іншими було виокремлено фахові школи, які покликані були замінити учневі термін навчання в майстра. Навчання в таких професійних школах охоплювало заняття у шкільних майстернях, уроки малюнку, моделювання й отримання елементарних технологічних та економічних знань (Олексюк, 2015).

Варто вказати, що до середини XIX століття на теренах західноукраїнських земель функціонували ковальські цехи приватних підприємств, фірм і художньо-промислових шкіл. Як стверджує Р. Шмагало, важливим інформаційним джерелом щодо розвитку художньої обробки металу та підготовки фахівців даної галузі є періодика другої половини XIX – початку XX століття, а також звіти ремісничих шкіл, музеїв, громадських товариств (Шмагало, 2005). Про високий рівень професійної підготовки майстрів художньої металопластики свідчать вироби другої половини XIX століття, що збереглися в містах і селищах України, де функціонували осередки даного виду декоративного мистецтва. За висловом Д. Лукіянович, вироби українських майстрів художньої обробки металу західного регіону України з великим успіхом експонувалися на виставках крайового промислу 1904 року в Польщі (м. Мисленіце) та господарсько-промисловій «Виставці українських артистів» у Косові, організованій Товариством прихильників української літератури, науки і штуки 1905 року у Львові, та домашнього промислу в Коломиї (1912) (Лукіянович, 1912, с. 5).

Згідно з розвідками Р. Шмагала, до закладів професійної освіти західного регіону України, які поєднували технічні та естетичні аспекти навчання художньої обробки металу, належать: професійні школи, доповнюючі промислові школи, курси для майстрів, професійні школи, як-от: школа художнього ковальства і слюсарства в Святниках (створена 1887 року), школа художнього ковальства і слюсарства у Сулковицях (заснована 1894 року), школа слюсарства і котлярства в Новому Сончі (відкрита 1912 року) та інші. Промислові доповнюючі школи (двокласні) існували у Львові при міських народних школах імені св. Анни, св. Антонія, Єлисавети, Конарського, Св. Мартина, Міцкевича, Пірамовича, Собеського, Сташиця, Чацького, Бернштайна і мали на меті надати учневі загальні та фахові знання з обраної ним спеціальності. Переважно це були школи загального типу, навчальна програма в яких доповнювалася заняттями з малюнку. Р. Шмагало підкреслює роль Львівської промислової школи в розвитку художньої обробки металу, при якій у 1892 році відкрився відділ художнього слюсарства, де поміж інших галузей художнього промислу мали готувати також фахівців з художнього металу. У серпні 1910 року на шпальтах газети «Кур'єр Львівський» було розміщено повідомлення про нове приміщення для Державної промислової школи у Львові, у розпорядженні якої були: майстерні художнього слюсарства, бібліотека, кузня на чотири американські горна, майстерня для травлення металу, для

гальванопластики, магазин із металевими матеріалами та магазин готових виробів. Навчання було безкоштовне, здібним учням надавалися стипендії. Приміром, Львівська торгово-промислова палата на пленарному засіданні 14 січня надає стипендію в розмірі 120 корон на 1912/13 навчальний рік Й. Ярському, учневі четвертого курсу художнього слюсарства та учневі третього курсу А. Спачинському – 60 корон (Шмагало, 1999). Лише наприкінці першого десятиліття ХХ століття, зауважує науковець, почали створюватися школи професійного типу, організовані за сприяння професійних ремісничих товариств. До цих шкіл були зобов'язані ходити всі «термінатори» (учні, які мусили відпрацьовувати в майстра певний термін, щоб отримати посвідчення челядника (підмайстра)). У 1885/86 навчальному році доповнюючі (класи) курси при львівських школах загалом відвідувало 39 учнів слюсарської спеціальності. У наступному навчальному році їх було 53, а вже у 1893-1894 – 155 учнів слюсарства. У 1902 році таких шкіл у Галичині було 50 (записано 6 364 учнів). У 1911/12 навчальному році кількість їх зросла до 92, а учнів – до 9559. Часопис «Рукодільник» наводить такі статистичні дані станом на 1913 рік: «У Галичині ... найбільша кількість учнів припадає на промисел слюсарський (375), за ними столярі (228), ковалі (570), бляхарі (38)...» (Шмагало, 2005). За розвідками В. Радкевич, деякі майстри навмисне створювали правові труднощі для присвоєння статусу челядника (визволення), продовжуючи тим самим термін праці в майстра, що часто змушувало учнів втікати, не отримуючи належного свідоцтва (Радкевич, 2000).

У 1902 році уряд затвердив Положення про художньо-промислові заклади Міністерства фінансів. Документ установлював чотири типи закладів освіти: художньо-промислові училища, художньо-промислові школи, художньо-ремісничі майстерні, класи малювання. Положення передбачало, що в художньо-промислових закладах організація навчально-виховного процесу та управління регулювалася індивідуальними статутами й мала враховувати місцеві умови. Заклади могли існувати як самостійно, так і в складі інших закладів освіти. За особливих умов уряд міг надавати фінансову допомогу цим закладам, але основний тягар щодо їх утримання лягав на засновників (*Высочайше утвержденное Положение о художественно-промышленных учреждениях, 1902*).

За висловом Л. Сухої, тогочасний уряд в інтересах «розвитку ремесла і промислів у країні» сприяв створенню ремісничих училищ або відділень при повітових загальноосвітніх училищах. Відтак, підкреслює авторка, від цього часу «настала нова ера, яку можна вважати початком новітньої

історії східноукраїнського ковальського промислу». В осередках, де з давніх-давен були розвинені певні народні художні промисли (зокрема й художнього металу), створювали художньо-промислові та художньо-ремісничі школи (Суха, 1959, сс. 43-44).

Варто вказати на той факт, що важлива роль у заснуванні закладів художньо-ремісничої освіти в Україні XIX – початку XX століття належала ремісничим спілкам, громадським товариствам і окремим сподвижникам, з ініціативи яких було відкрито промислові й ремісничі школи художнього профілю в Риманові (1877), Львові (1876), Станиславові (1883), Чернівцях (1886), Коломиї (1894), Яворові (1896), Вишніці, Ясені (1912). Звичайно, констатує Б. Тимків, навчальні програми і плани в них були організовані за «столичним» зразком (Тимків, 2010, с. 55).

Успішному розвитку художньої обробки дерева й металу на Буковині сприяла Крайова школа різьбярства і металевої орнаментики у Вишніці, заснована 1905 року, що працювала до 1918 року під керівництвом Ф. Лишовського (німця за походженням). Столярної справи навчав К. Покорний, різьбленню та інкрустації – В. Шкрібляк, металопластиці В. Девдюк, інкрустації різноколірним бісером – М. Мегединюк (Лукіянович, 1912). Учнівські художні вироби були відзначені найвищими нагородами на виставках у Бухаресті (1906), Празі й Парижі (1907), Чернівцях (1908), Коломиї (1912), великі успіхи вони мали на виставках у Відні (1910) та Петербурзі (1910) (Тимків, 2010, с. 59).

На думку Н. Ковешнікової, створення закладів художньо-промислової освіти спрямовувалося на те, щоб забезпечити їх випускникам високу технічну й практичну підготовку з урахуванням потреб конкретного виробництва (Ковешнікова, 2011, с. 125). Наприклад, за розвідками С. Ситняківської, реміснича освіта в Катеринославі поклала початок усій системі освіти цього міста, оскільки першим закладом освіти тут стала реміснича школа при ливарно-гарматному заводі, заснована в 1815 році. Метою школи була безпосередня підготовка учнів до роботи на підприємстві. Від 1881 року, стверджує авторка, коли Катеринослав став повітовим містом, у ньому було відкрито низку міських училищ із різним терміном навчання, де, крім загальноосвітніх предметів, започатковано вивчення ремесел, у тому числі й художніх (Ситняківська, 2009).

Аналіз розвідок Н. Гончара, В. Радкевич, В. Ситняківської, Р. Шмагала засвідчив, що фахові ремісничі школи користувалися популярністю серед населення, на що вказує їх велика кількість. Так, Катеринославським земством Новомаячанська земська реміснича школа (1883) ковальсько-



слюсарної, колісної (котлярства), столярної справа, роботи по дереву, кошикоплетіння (кошикарства), повітовим земством м. Ананьїв відкрито школу ремісничих учнів (1897) зі столярно-токарної, столярно-модельної, слюсарно-ковальської, слюсарно-токарної справи. У м. Миколаїв відкрито нижчу ремісничу школу при Миколаївському середньому технічному училищі (1902) слюсарно-ковальської, модельно-столярної, ливарної справи та багато інших. Заклади фахового спрямування – школи художнього ковальства і слюсарства були організовані в Святниках (1887) та в Сулковицях (1894) і школа слюсарства і котлярства в Новому Сончі (1912), Одеська реміснича школа (1892), Одеська школа ремісничих учнів (1898) із відділами столярної, ковальської, слюсарної справи та низка інших закладів такого типу.

Відтак, як зазначає С. Ситняківська ремісничі заклади Південного регіону України готували кваліфікованих робітників і за професіями розповсюдженими по всій території України: слюсарна, токарна, ливарна, ковальська. Ці заклади були досить чисельними, зокрема в Одесі ремісничі школи й ремісничі училища були відкриті одними із перших на теренах Російської імперії. Проте, як запевняє авторка, малодосліджені й мало представлені в історико-педагогічній науковій літературі (Ситняківська, 2010, с. 203). За розвідками Д. Козубовського, художньо-ремісничі школи й майстерні художнього профілю, що повсюдно функціонували на території України, часто зазнавали організаційних змін. Для прикладу, 1911 року Вижницьку школу було реорганізовано в Крайовий науковий заклад зі столярства, різьбярства та металевої орнаментики. При цьому випускники закладу освіти здобували кваліфікацію майстра столярного й токарного ремесла, а також право відкривати власні майстерні та навчати учнів у галузі художньої обробки дерева та металу (Козубовський, 1997).

Як стверджує С. Ситняківська, у другій половині XIX століття професійне навчання робітників проводилося в основному у процесі безпосереднього учнівства на виробництві або у приватних майстрів. Негативною рисою учнівства було те, що в галузі теорії воно обмежувалося початковою грамотністю, а стосовно виробничої підготовки – навчання проводилося за предметною системою без жодних програм та методик на основі випадкових приватних замовлень побутового характеру (Ситняківська, 2010, с. 204). Ремісничі училища діяли за власними статутами, зокрема у статуті Єлисаветградського ремісничо-грамотного училища зазначено, що заклад створено з метою «... дати християнське, моральне і практичне виховання дітям із найбідніших верств населення...» (Ситняківська, 2009, с. 65). М. Гончар зазначив, що серед форм професійної підготовки ремісників

переважали: практичне навчання в майстернях і проходження практик на виробництвах. У навчальному процесі використовувалися такі методи: бесіда, розповідь, пояснення, заучування, практичні вправи, демонстрація кращих зразків виробів учнів. Засобами навчання виступали: наочність, знаряддя праці, моделі тощо (Гончар, 2015).

Головними особливостями системи ремісничого навчання, як наголошують С. Ситняківська і В. Радкевич, були: наслідувальний характер діяльності учнів; використання показово-пояснювального методу навчання технічним прийомам майбутніх ремісників і робітників; переважання практичних занять над теоретичною підготовкою учнів; залежність рівня навчального процесу від умов, створених у кожному окремому ремісничому закладі освіти; відсутність послідовності в процесі опановування прийомів ремісничої майстерності. Зміст освіти переважної більшості ремісничих закладів освіти включав: наукові предмети Закон Божий, російська мова, географія, історія, арифметика, алгебра, геометрія, фізика, механіка, технологія металів і деревини, рахунок); графічні мистецтва (правопис, креслення, малювання); спів; практичні заняття в майстернях (Радкевич, 2000; Ситняківська, 2009). Аналіз праць М. Гончара, С. Ситняківської, В. Радкевич допомогли визначити форми, методи та засоби професійної підготовки майстрів у закладах художньо-ремісничої освіти (ремісничі школи, ремісничі училища), що переважали в досліджуваній період. Форми: практичне навчання в майстернях закладу, проходження практики на виробництві, екскурсії, виконання замовлень; методи: розповідь, пояснення, бесіда, вправи в умовах, наближених до виробничих, демонстрація кращих зразків виробів учнів, лекції. Засобами професійної підготовки виступали: різні види наочності, інструменти, колекції, посібники й підручники. Крім того, використовувалися такі форми виховної роботи: співи, прогулянки, гра на музичних інструментах, улаштування вистав, свят, носіння однострою, вироблення єдиних правил поведінки.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Аналіз широкого кола літературних джерел і документальних матеріалів щодо проблеми розвитку художньо-ремісничої освіти в Україні XIX – початку XX століття дозволив констатувати, що тогочасні уряди Російської та Австро-Угорської імперій сприяли в інтересах «розвитку ремесла і промислів у країні» створенню ремісничих училищ, ремісничих шкіл, ремісничих класів, курсів та відділень при губернських чи повітових загальноосвітніх школах (училищах).

У ході дослідження виявлено, що провідними особливостями системи художньо-ремісничого навчання окресленого періоду були:

- наслідувальний характер діяльності учнів;
- використання показово-пояснювального методу навчання технічним прийомам майбутніх майстрів-ремісників;
- практичне навчання в майстернях закладу;
- переважання практичних занять над теоретичною підготовкою учнів;
- проходження практики на виробництві;
- виконання учнями замовлень;
- залежність рівня навчального процесу від умов, створених у кожному окремому ремісничому навчальному закладі;
- відсутність послідовності в процесі оволодіння прийомів ремісничої майстерності.

Проведене дослідження показало, що проблема становлення художньо-ремісничої освіти на теренах України XIX – початку XX століття вимагає подальшого наукового пошуку в площині історико-педагогічної науки задля актуалізації позитивного досвіду навчання різновидів декоративного мистецтва досліджуваного періоду в сучасному навчально-виховному процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

- Высочайше утвержденное Положение о художественно-промышленных учреждениях ведомства Министерства Финансов от 10 июня 1902 года за № 21634 (1911). *Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Т. 22: 1902 г.* СПб. (The highest approved Regulation on the artistic and industrial institutions of the Ministry of Finance of June 10, 1902, № 21634 (1911). *Complete collection of laws of the Russian Empire. The third collection. Vol. 22: 1902. SPb.*)
- Гончар, М. (2015). *Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у другій половині XIX – початку XX століття* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Херсон (Honchar, M. (2015). *Development of the lower professional education in the South of Ukraine in the second half of the XIX – beginning of the XX century* (PhD thesis). Kherson).
- Ковешникова, Н. (2010). Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в XIX - начале XX века. *Сибирский педагогический журнал*, 8, 198-204 (Koveshnikova, N. (2010). Industrial development and art-industrial education in the XIX – early XX century. *Siberian Pedagogical Journal*, 8, 198-204).
- Ковешникова, Н. (2010). Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в XIX – начале XX века (окончание). *Сибирский педагогический журнал*, 10, 285-292 (Koveshnikova, N. (2010). Industrial development and art-industrial education in the XIX – early XX century (end). *Siberian Pedagogical Journal*, 10, 285-292).
- Козубовський, Д. (1997). *Вижницький коледж прикладного мистецтва імені В. Шкрібляка*. Чернівці: Митець (Kozubovskyi, D. (1997). *Vyzhnytsia College of Applied Arts named after V. Shkribliak*. Chernivtsi: Artist).

- Лукіянович, Д. (1912). Василь Шкрібляк. *Неділя, 29 вересня, 4* (Lukianovych, D. (1912). *Vasyl Skribliak. Nedilia, September 29, 4*).
- Олексюк, М. (2015). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення народних художніх ремесел* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Oleksiuk, M. (2015). *Formation of professional competence of future technology teachers in the process of studying folk arts and crafts* (PhD thesis abstract). Khmelnytskyi).
- Радкевич, В. (1999). Інтеграція загальнохудожньої та професійної підготовки фахівців художнього профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти, 1*, 68-72 (Radkevych, V. (1999). Integration of general artistic and professional training of art specialists. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 1*, 68-72).
- Радкевич, В. (2000). Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта, 2*, 43-47 (Radkevych, V. (2000). The concept of vocational art education. *Vocational education, 2*, 43-47).
- Ситняківська, С. (2009). *Реміснича освіта в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)* (автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир (Sytniakivska, S. (2009). *Crafts education in Ukraine (second half of the XIX – beginning of the XX century)* (PhD thesis abstract). Zhytomyr).
- Ситняківська, С. (2010). Ремісничі навчальні заклади півдня України у системі освіти України в XIX – напочатку XX століття. *Південний архів. Історичні науки: збірник наукових праць, 31/32*, 203-211 (Sytniakivska, S. (2010). Crafts education institutions of the south of Ukraine in the education system of Ukraine in the XIX – early XX century. *Southern archive. Historical sciences: collection of scientific works, 31/32*, 203-211).
- Суха, Л. (1959). *Художні металеві вироби українців Східних Карпат другої половини XIX-XX ст.* Київ: Вид-во АН УРСР (Sukha, L. (1959). *Artistic metal products of Ukrainians of the Eastern Carpathians of the second half of the XIX–XX centuries*. Kyiv: Publishing House of the USSR Academy of Sciences).
- Тимків, Б. (2010). *Мистецтво України та діаспори: дереворізьба сакральна й ужиткова: монографія*. Івано-Франківськ: Нова Зоря (Tymkiv, B. (2010). *The art of Ukraine and the diaspora: sacred and applied woodcarving: a monograph*. Ivano-Frankivsk: Nova Zoria).
- Тимків, Б., Кавас, К. (1996). *Виготовлення художніх виробів з дерева*. Львів: Світ (Tymkiv, B., Kavas, K. (1996). *Making art products from wood*. Lviv: World).
- Шмагало, Р. (1999). Художньо-промисловий та образотворчий напрямки мистецької освіти Галичини кінця XIX - початку XX століття. *Вісник Львівської академії мистецтв, 112*, 113-123 (Shmahalo, R. (1999). Art-industrial and fine arts directions of art education in Galicia at the end of the XIX – the beginning of the XX century. *Bulletin of the Lviv Academy of Arts, 112*, 113-123).
- Шмагало, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції: монографія*. Львів: Українські технології (Shmahalo, R. (2005). *Art education in Ukraine in the middle of the XIX – middle of the XX century: structuring, methodology, artistic positions: monograph*. Lviv: Ukrainian technologies).

## РЕЗЮМЕ

**Никифоров Андрей.** Тенденции профессиональной подготовки мастеров художественной обработки металла в учреждениях художественно-ремесленного образования Украины XIX – начала XX века.

*В статье проанализированы ведущие тенденции профессиональной подготовки будущих мастеров-ремесленников в Украине XIX – начала XX века. Основное внимание автором уделено организационно-педагогическим основам подготовки специалистов отрасли художественной обработки металла. Констатируется, что для обеспечения запросов тогдашнего общества на подготовку высококвалифицированных рабочих кадров области художественно-промышленного производства, при содействии правительств двух империй – Российской и Австро-Венгерской (в состав которых входили земли Украины исследуемого периода) начато создание заведений ремесленного образования: художественно-промышленные школы, художественно-ремесленные училища (школы), дополняющие промышленные школы, курсы для мастеров, профессиональные школы (художественнойковки, металлопластики и другие).*

**Ключевые слова:** учреждения художественно-ремесленного образования, художественная обработка металла, кузнечное, слесарство.

## SUMMARY

**Nykyforov Andrii.** Trends in professional training of artistic metalworking masters in the arts and crafts institutions of Ukraine in the XIX – early XX centuries.

*The article is devoted to the problem of art education formation in Ukraine, the territory of which in the XIX – early XX century belonged to two empires – Russia and Austria-Hungary. The paper analyzes the leading trends in the professional training of future craftsmen in Ukraine in the XIX – early XX centuries. The author focuses on the organizational and pedagogical principles of training specialists in the field of artistic metalworking. It is stated that in order to meet the demands of the society of that time for the training of highly skilled workers in the field of artistic-industrial production, with the assistance of the governments of two empires – Russian and Austro-Hungarian (which included the lands of Ukraine in the period under study) – the schools, arts and crafts schools, complementary industrial schools, courses for masters, vocational schools, such as: art blacksmithing and metalwork, artistic metalwork and boilermaking, metal, etc. were founded.*

*The urgency and timeliness of the study are noted, because the scientific substantiation of the formation and development of domestic art education, the study of positive historical and pedagogical experience of predecessors – artists, masters and artists-teachers are undoubtedly important in training modern specialists in visual and decorative arts.*

*The methodological basis of the study are the laws and categories of scientific knowledge, the relationship and interdependence of phenomena, historicism, system, the relationship of historical and logical, the interaction of national and universal.*

*It is stated that development of art education in Ukraine in the second half of the XIX – early XX century was accompanied by the expansion of the system of education institutions that provided special arts and crafts education.*

*It is found out that the leading features of the system of arts and crafts of the outlined period were: the imitative nature of the students' activities; use of demonstrative and*

*explanatory method of teaching techniques of future masters-craftsmen; practical training in the workshops of the institution; predominance of practical classes over theoretical training of students; internship in production; fulfillment of orders by the apprentices; dependence of the level of the educational process on the conditions created in each individual crafts education institution; lack of consistency in the process of mastering the techniques of handicrafts.*

**Key words:** *institutions of arts and crafts education, artistic metalworking, blacksmithing, metalwork.*

## РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

UDC 371.13

**Olena Enska**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0001-8860-3495

**Evgen Karpenko**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0002-4867-9986

**Svitlana Kramska**

Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0002-1114-1402

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/247-257

### THE PROBLEM OF ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE ART SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS

*The article identifies the main aspects of ethnopedagogical training of future art specialists, highlights significant areas in this process, specifies the structural components and effective mechanisms for the phenomenon under study in the practice of professional development of art teachers and formation of their ethnopedagogical competence in modern higher art education institution.*

**Key words:** *ethnopedagogy, ethnopedagogical competence, art specialist.*

**Introduction.** In the context of the socio-cultural situation, which is dynamically changing in modern society at this stage of its development, the issue of ethnopedagogical competence of future art specialists proves its expediency and necessity today. The essence of this problem today is of interest to the scientific and artistic circle of theorists and practitioners, acquires its relevance in the educational space of art and culture.

Implementation of the State National Program “Education” brings purposefulness to the processes of ethnopedagogical revival. In scientific domestic and foreign psychological and pedagogical studies the importance of the above-stated phenomenon for the formation of the person is proved. This statement is a key one in the content of state regulations. That is why one of the leading places in the modern pedagogical system is given to national education. According to the National Doctrine of Education

Development, it should be implemented at all stages of youth education, ensure comprehensive development, harmony and integrity of the individual, enrichment on this basis of people's intellectual potential, its spirituality and culture (Kharitonov, 1997, pp. 2-4).

Current trends in the development of the domestic system of higher professional education, its integration into the world educational space necessitates correlation of the traditional scientific apparatus with the generally accepted system of pedagogical concepts in Europe, actualizes the competence approach in education (Tkachenko, 2012, p. 14).

In this context, the problem of forming ethnopedagogical competence of future art specialists is being developed.

**Analysis of relevant research.** Systematicity in connection with the integrity of the pedagogical process is revealed in the works of Yu. K. Babanskyi, S. U. Honcharenko, V. S. Iliin, V. M. Korotov, V. V. Kraievskyi, V. A. Kushnir, B. T. Lykhachev and others. The problem of the competence approach in education was studied by domestic scientists N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshyna, O. V. Ovcharuk, L. I. Parashchenko, O. I. Pometun, O. Ya. Savchenko, S. E. Trubachova. The issue of defining the concept of professional competence of the future teacher, its various types and features of formation were considered by O. S. Bereziuk, O. B. Bihych, O. I. Hura, N. V. Huzii, I. O. Zymnia, I. A. Ziaziun, Ya. V. Kichuk, N. V. Kuzmyna, A. K. Markova, L. M. Mitina, V. V. Radul, S. A. Rakov, V. O. Slastionin, Ye. M. Smyrnova-Trybulska, L. L. Khoruzha, O. V. Shestopaliuk and other scientists.

Various aspects of the competence of art specialists are covered in the works of modern scientists of art education of Ukraine – L. A. Biriukova, H. P. Holiaka, O. V. Honcharenko, I. H. Dovzhynets, O. V. Yeremenko, O. Yu. Enska, I. P. Zabolotnyi, O. K. Zavalova, Ye. V. Karpenko, O. O. Koriakin, S. H. Kramska, A. I. Maksymenko, O. V. Mykhailychenko, H. Yu. Nikolai, M. B. Petrenko, T. L. Povalii, O. F. Rudenko, O. H. Stakhevych, H. O. Stakhevych, O. A. Ustymenko-Kosorych, N. A. Folomieieva and others.

The process of ethnopedagogical competence formation of the future art specialist, principles of its organization should be concretized, properly covered in the scientific literature, which determined the purpose and objectives of this work.

**The aim of this article** lies in substantiation of the importance of ethnopedagogical competence of future art specialists, highlighting its essence and providing a brief description of the content of the studied phenomenon.

**Research methods.** To achieve the aim of the study, the following research methods were used: analytical – to study pedagogical, psychological,



methodological and art sources in order to solve the chosen problem; the method of generalization – to highlight the conceptual apparatus of the work, to formulate its theoretical provisions, to disclose methodological aspects and make conclusions.

**Research results.** The definition of the basic concepts of this work naturally leads to the disclosure of the term “competence”. Working with domestic scientific pedagogical literature, we often come across the concepts of “competency”, “competencies”, “competence”. In the pedagogical dictionary (edited by S. U. Honcharenko) “competency” is interpreted as an awareness of something or the range of powers of the organization, institution, person; “competence” – a property of “being competent” and means sufficient knowledge of a person in any field or certain powers of the individual in it” (Honcharenko, 1997, p. 187).

Considering the key concept of this work, we start from its interpretation proposed by A. V. Khutorskyi, who believes that “competency” should be considered “as a given requirement, as a norm of training of a person”; the concept of “competence” the scientist reveals as “really formed personal qualities and minimal experience” (Khutorskyi, 2003, pp. 55-61).

The analysis of the scientific literature points to the fact that in its essence competence synthesizes the semantic meanings of the traditional triad: “knowledge”, “skills”, “abilities”. In addition, it can be defined as in-depth knowledge of the subject or mastery of certain skills and abilities (Lysenko, 2007, p. 114).

In addition, such competence of the individual will be relevant, which shows the real level of training of a specialist (and in our case the future artist), who is able to choose from among many decisions the most optimal, well-argued, and meaningful one.

The definition of “competence” focuses on the integration of intellectual, moral, social, aesthetic, political and other knowledge, skills and abilities for the successful activity of the specialist, for his/her professional mastery of the algorithm for solving theoretical and practical problems.

Considering the above-mentioned phenomenon, it should be added that the competence of the specialist includes intersectoral knowledge, skills and abilities that are necessary for individuals for adaptation and productive activities in various fields.

Modern research by scientists T. Braje, M. Zatrudskyi, E. Zeier, M. Krychevskyi, M. Rodov, M. Choshonov and others shows that competence is based not only on basic knowledge, skills, abilities, but also on reasonably

holistic orientations of the individual, the motivation of its activities, the style of interaction with people, the general personal culture, the ability of the individual to creativity.

Significant are the concepts of the basic term, which is considered in the works of foreign scholars N. Koliesnikova, V. Lozova, M. Lukianova, A. Markova, V. Strelnikova, N. Talyzin, which reveal the integrative nature of pedagogical competence and explain it by the fact that its source is different areas of culture. Involvement in various spheres of culture is due to the social nature and prospects of the teacher and assumes his/her involvement in the general world of values. One of the sources of pedagogical competence, which ensures improvement of pedagogical professionalism, is ethnopedagogical culture, which is reflected in pedagogical competence in the form of ethnopedagogical competence. Thus, ethnopedagogical competence can be considered as one of the types of pedagogical competence.

At one time, the prominent Ukrainian researcher M. H. Stelmakhovych noted that the leading principles of Ukrainian ethnopedagogy represent a set of basic starting points and ideas that determine the main direction, content and organization of upbringing. They are beliefs, norms, rules that parents follow in order to effectively influence their children. Scientific research of Ukrainian ethnopedagogy allowed to identify its leading principles: humanism, nature correspondence, connection with life, upbringing by work, taking into account age and individual characteristics of pupils, systematicity and consistency of upbringing, unity of requirements and respect for personality, combination of pedagogical leadership with development of independence and upbringing initiatives (Stelmakhovych, 1997, p. 47).

S. Rusova's pedagogical heritage clearly outlined the modern view of the problem of the use of ethnography, its specific tasks, forms and methods of organization.

The problem of folk pedagogy, Ukrainian ethnopedagogy in the national formation of the personality still attracts attention of the modern scholars. Thus, the famous researcher V. Kuz notes that the value of ethnopedagogy lies in its unity with the way of life of the people, its history, cultural and everyday traditions, ideas and means of folk pedagogy, more deeply and fully embody national spirituality, i.e. national psychology, philosophy, worldview, ideology, etc. That is why ethnopedagogy is the basis of the national system of education (Kuz, 1993, p. 74).

The issue of the essence and scientific status of ethnopedagogy today acquires not only academic interest associated with the historical and pedagogical

interpretation of the phenomena of spiritual culture of the people. As noted by H. M. Volkov “ethnopedagogy is faced to practice, it serves practice, equipping teachers with rational, most objective valuable pedagogical knowledge and experience tested by centuries of upbringing practice” (Volkov, 1997, p. 66). Proof of this are the values of ethnopedagogical culture of our people.

Analysis of the sources of folk pedagogy allows us to conclude that in the empirical experience of the people there was and is real pedagogical knowledge, which is the basis for improving the purpose, content and methods of modern upbringing.

Ethnopedagogy is closely connected with pedagogy, it is based on the achievements of folk pedagogy, continues to comprehend and develop its creative experience. That is why it plays an important role in ensuring the professional and social growth of young teachers.

The use of the rich heritage of national folk pedagogy in the upbringing of modern youth requires from a specialist (and from an art specialist as well) professional readiness for such activities. Retrospective analysis of the problem under investigation allowed us to establish the following: ideas of orientation of future specialists in art on studying of pedagogical culture of the native people have always been a subject of attention of many progressive educators and teachers; in the history of the development of pedagogical science the principle of evaluation of scientific ideas and activities of outstanding teachers was implicitly developed, first of all, from the point of view of their proximity to the national interests of the people, to their native language and culture. But we'd like to note that the positive ideas of progressive teachers of the past in the ethnopedagogical training of art specialists in the educational system of the past, unfortunately, were not perceived sufficiently. Ethnic facets of the individual were not given much importance, they remained in the category of insignificant.

Such an experience further has shown that ignoring the ethnic factor in the content of pedagogical education threatens serious consequences, forgetting the ethnopedagogical culture of the people, which is essentially an accumulator of educational experience of many generations. Hence there appears the following pattern: without ethnopedagogical education there can be no real teacher, a full-fledged specialist.

Regarding the issue of ethnopedagogical competence of future art specialists, it is necessary to specify some aspects of this problem.

Thus, starting from the 90s of the last century, positive experience in designing ethnopedagogical training of future teachers by profile began to accumulate gradually in domestic pedagogical universities. There were special

studies by M. M. Arsalieva, L. K. Bolieieva, V. A. Nikolaieva, M. H. Kharytonova, devoted to the problems of ethnopedagogical training of the future teacher. Based on the created by H. M. Volkov methodological basis of ethnopedagogy, scientist V. A. Nikolaiev introduced the concept of “ethnopedagogical culture” of the teacher (Nikolaiev, 1998, p. 48), M. H. Kharitonov revealed the nature of the ethnopedagogical component as an integral component of a teacher’s professional activity (Kharitonov, 1997, p. 57).

However, scientific research today reveals only some aspects of many problems associated with the formation of future teachers’ ethnopedagogical culture.

So, the scientist O. O. Serdiuk notes that observation of university graduates and special studies prove that young people show particularly weak knowledge about the main aspects of ethnography, folk pedagogy, Ukrainian ethnopedagogy. At the same time, the process of establishing ethnopedagogy in the new socio-historical realities is no less powerful, due to the desire of peoples to preserve and develop their identity. After all, the principles of ethnopedagogy are reflected in language, folk customs, traditions, holidays, rituals, symbols, in music, choreography, fine arts, experience of family upbringing, family culture, folk children’s games, toys and so on. And the main means of educating the younger generation are the native language, history, folklore, art and holidays of the folk calendar cycle, folk symbols and signs, family culture, customs, traditions, rituals (Serdiuk, 2000, p. 12). Therefore, it is extremely important for future teachers-artists to acquire ethnographic knowledge in the system of professional training in higher education institutions.

Thus, we specify in general terms what exactly can be a modern model of training of a future art specialist in the institution of culture and arts based on theoretical views and considerations on the phenomenon under consideration.

The basis of the modern functioning of the continuous education system is observance of the principles of nationality, cultural conformity, ethnicization and natural conformity. As you know, ethnopedagogical training of the future teacher (and in the closest way this aspect will be most pronounced in the training of future teachers-artists) is an integrative property of the individual, expressed in a set of knowledge in the field of ethnopedagogy and ethnocultural education; in the ability to effectively use them in the process of socialization of the pupil’s personality as a subject of ethnicity and as a citizen of his/her homeland. The analysis of the studied phenomenon today allows distinguishing such leading structural components of the process of ethnopedagogical training of the future

specialist of art and pedagogical profile: value-motivational, cognitive, activity-practical and emotional-evaluative (Arsaliiev, 1993, p. 9).

*The value-motivational component* is most connected with the comprehension of the semantic values of traditional pedagogical culture. It reflects the axiological, humanistic and stimulating functions of the ethnopedagogical culture of the future art specialist and includes the regulating ethnopedagogical activity of the system of motives and needs, personal values and meanings.

We understand that such a concept as “ethnopedagogical culture” is, first of all, the transmission of ethnopedagogical values. This direction should be attached great importance in the process of art specialists training and directing their creative initiative in the outlined context.

*The cognitive component* reveals the concepts of “ethnopedagogical education”, “ethnopedagogical competence”, “ethnopedagogical thinking”. Its essence is reflected in such functions as systematization of a rich variety of sources of ethnopedagogical information on a single conceptual and logical basis.

It will be appropriate to remind that ethnopedagogical education should be understood as knowledge about traditional pedagogical culture (facts, concepts, symbols, ethical rules and norms, etc.). The main difference between ethnopedagogical education and ethnopedagogical competence lies in the fact that, in our opinion, the first involves certain human knowledge (e.g., pedagogical ideas of oral folk art, traditions of public education), and the second involves the real and effective use of knowledge in solving problems. In this regard, the task of competence development is not just to know more and better, but to include acquired and existing knowledge in the practice of modern life. Touching on the concept of “ethnopedagogical thinking” we describe it as a feature of mental activity, characterized by purposeful use of methodological and psychological foundations of cognition of ethnopedagogical principles, logical constructions, content of disciplines studied, ethnopedagogical categories and patterns for understanding and specific solutions.

*The activity-practical component* reflects the culture forming function – translation by the teacher of the values of ethnopedagogy and technologies of ethnocultural upbringing of the younger generation. It provides creation of new artistic and pedagogical technologies aimed at ethnopedagogization of target, content and procedural components of creative work.

*The emotional-evaluative component* reflects the emotional-volitional, reflexive mastering of values and technologies of ethnopedagogical activity, their transformation into personal views and beliefs, norms and ways of

activity. This component has the psychological readiness of the future specialist for ethnopedagogical activities, his/her ability to diagnose his/her emotional state, as well as the ability to study and assess the degree of readiness of the individual to show a personal attitude to pedagogical and creative reality.

It should be noted that the complex of these components and the description of their functions do not claim to provide a complete characteristic of the process of ethnopedagogical training of future art specialists. Each of them is determined by the appropriate structure of the pedagogical consciousness of the teacher-artist, as well as his/her personal orientations. The model outlined by us allows to present objectively the educational and artistic process as a certain system, to substantiate and reveal its structure, which reflects the unity and interconnection of its elements.

Based on the outlined model and the described components of ethnopedagogical training, it is possible for us to single out certain positions (defined as criteria), which can determine the degree of implementation of the process of ethnopedagogical training of future art specialists in higher education institutions of culture and arts. They can be:

- emotional and value attitude to their ethnicity and recognition of its cultural values and traditions, formation of artistic and professional beliefs and attitudes, the desire to be an active subject of intergenerational transmission of heritage of the ethnopedagogical culture;

- degree of orientation in scientific-pedagogical and professional-artistic information on the theory and practice of ethnopedagogy and ethnopedagogization of the process of modern education and training of the younger generation;

- ability to set goals for the individual's ethnic culture upbringing, to determine the content and development of tools and forms of pedagogical interaction in the process of artistic ethnopedagogical activities;

- readiness of future art specialists to cooperate and co-author with various representatives of ethnopedagogical culture in the process of cognition and implementation of values of traditional artistic culture;

- unity of value-motivational and cognitive aspects of the ethnopedagogical competence of the future art specialist, ability to diagnose on this basis and stimulate one's own ethnopedagogical self-improvement.

All the above-mentioned aspects are interconnected and interdependent. It is very important to take into account their relationship with each other. Due to their integrative nature, they can be used comprehensively as a whole.

**Conclusions and prospects for further scientific research.** Formation of ethnopedagogical competence of the future art specialist in the educational space of the higher education institution of culture and arts is directly related to the reconstruction of the content and methods of psychological and pedagogical education, at the program-target and content-procedural levels. Explanation of the studied phenomenon allows to present it as a condition and prerequisite for effective ethnopedagogical training, as a generalized indicator of ethnopedagogical culture of the future specialist-artist, as a goal of his/her professional and personal self-improvement.

Therefore, in the context of changing the priority of value-oriented attitudes and bringing the content of education to the competence basis today it is relevant and extremely important to form ethnopedagogical competence of future teachers-artists, which as an element of a holistic professional and personal structure is defined as a set of components – semantic attitudes and motives for the implementation of ethnopedagogical activities of future art specialists.

#### REFERENCES

- Арсалиев, Ш. М.-Х. (1993). *Использование произведений национальной культуры в подготовке учителей начальных классов* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Arsaliiev, Sh. M.-Kh. (1993). *The use of works of national culture in the training of primary school teachers* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Березюк, О. С. (2015). Етнопедагогічна компетентність як основа етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах створення акмесередовища навчального закладу. *Проблеми освіти*, 84, 52-56 (Bereziuk, O. S. (2015). Ethnopedagogical competence as the basis for ethnocultural training of the future teacher in conditions of creating acme-environment of the education institution. *Problems of education*, 84, 52-56).
- Болеев, К., Болеева, Л. К. (2008). *Теория и методика этнопедагогической подготовки учителей современной школы*. Алматы: Нұрлы Әлем (Bolieiev, K., Bolieieva, L. K. (2008). *Theory and methods of ethnopedagogical training of teachers of modern schools*. Almaty).
- Волков, Г. Н. (1997). Этнопедагогизация современного. *Мир образования*, 2, 66-71 (Volkov, G. N. (1997). Ethnopedagogization of the modern. *World of Education*, 2, 66-71).
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid).
- Етнонаціональна структура українського суспільства: Довідник* (2004). К.: Наукова думка (*Ethnonational structure of Ukrainian society: Handbook* (2004). K.: Scientific thought).
- Кузь, В. Г., Руденко, Ю. Д., Сергійчик, З. О. (1993). *Основи національного виховання*. К.: ІСДО (Kuz, V. H., Rudenko, Yu. D., Serhiichyk, Z. O. (1993). *Fundamentals of national education*. K.: ISDO).

- Лисенко, Н. В. (2007). *Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект. Народознавча компетентність дітей та молоді*. Івано-Франківськ (Lysenko, N. V. (2007). *Ethnocultural competence of a modern teacher: psychological and pedagogical aspect. Ethnological competence of children and youth*. Ivano-Frankivsk).
- Національна доктрина розвитку освіти України (2001). *Педагогічна газета*, 37, 2-4 (National Doctrine of Education Development of Ukraine (2001). *Pedagogical Newspaper*, 37, 2-4).
- Николаев, В. А. (1998). *Этнопедagogическая подготовка учителя русской национальной школы*. Москва, Орел (Nikolaiev, V. A. (1998). *Ethnopedagogical training of a teacher of a Russian national school*. Moscow, Orel).
- Педагогіка вищої школи* (2007). К.: Знання (*Higher school pedagogy* (2007). K.: Knowledge).
- Педагогічна майстерність* (2004). К.: Вища школа (*Pedagogical mastery* (2004). K.: Higher school).
- Сердюк, О. О. (2000). Народна педагогіка як джерело соціального виховання особистості. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*, 4. К.: Видав-во «Педагогічна преса» (Serdiuk, O. O. (2000). Folk pedagogy as a source of social upbringing of the individual. *Higher education in Ukraine. Theoretical and scientific-methodical magazine*, 4. K.: Published by "Pedagogical Press").
- Стельмахович, М. Г. (1997). *Українська народна педагогіка*. К.: ІЗМН (Stelmakhovych, M. H. (1997). *Ukrainian folk pedagogy*. K.: IZMN).
- Ткаченко, О. М. (2012). *Етнопедagogічна компетентність педагога*. Кіровоград: «Імекс - ЛТД» (Tkachenko, O. M. (2012). *Ethnopedagogical competence of a teacher*. Kirovograd: "Imex – LTD").
- Харитонов, М. Г. (1997). *Теория и практика этнопедagogической подготовки учителей национальных школ*. Москва (Kharitonov, M. H. (1997). *Theory and practice of ethnopedagogical training of teachers of national schools*. Moscow).
- Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернетжурнал «Эйдос»*, 23 апреля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Khutorskoi, A. V. (2002). *Key competencies and educational standards. "Eidos" online magazine, April 23*. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

## РЕЗЮМЕ

**Энская Елена, Карпенко Евгений, Крамская Светлана.** Проблема этнопедagogической компетентности будущих специалистов по искусству в образовательном пространстве современного учреждения культуры и искусств.

*В статье определяются основные аспекты этнопедagogической подготовки будущих специалистов художественного профиля, освещаются значимые содержательные направления в данном процессе, конкретизируются структурные компоненты и действенные механизмы исследуемого феномена в практике профессионального становления педагогов по искусству и формирования их этнопедagogической компетентности в условиях современного высшего учреждения искусств.*

**Ключевые слова:** этнопедagogика, этнопедagogическая компетентность, специалист по искусству.



## АНОТАЦІЯ

**Енська Олена, Карпенко Євген, Крамська Світлана.** Проблема етнопедagogічної компетентності майбутніх фахівців з мистецтва в освітньому просторі сучасного закладу культури і мистецтв.

*У статті визначаються основні аспекти етнопедagogічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю, висвітлюються значущі змістові напрями в даному процесі, конкретизуються структурні компоненти і дієві механізми щодо досліджуваного феномену у практиці професійного становлення педагогів із мистецтва та формування їх етнопедagogічної компетентності в умовах сучасного вищого мистецького закладу.*

*На основі аналізу наукових праць вітчизняних учених визначено провідні структурні компоненти процесу етнопедagogічної підготовки майбутнього фахівця мистецько-педagogічного профілю: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний та емоційно-оціночний.*

*Ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний із осягненням смислових цінностей традиційної педagogічної культури. Він відображає аксіологічну, гуманістичну і стимулювальну функції етнопедagogічної культури майбутнього фахівця з мистецтва і включає в себе регульовальну етнопедagogічну діяльність системи мотивів та потреб, особистісних цінностей і смислів.*

*Когнітивний компонент розкриває поняття «етнопедagogічна освіченість», «етнопедagogічна компетентність», «етнопедagogічне мислення». Його сутність відбивається в таких функціях, як систематизація багатоманітністю джерел етнопедagogічної інформації на єдиній концептуальній і логічній основі.*

*Діяльнісно-практичний компонент відображає культуротворчу функцію-трансляцію педагогом цінностей етнопедagogіки й технологій етнокультурного виховання підростаючого покоління, що забезпечує створення нових мистецьких і педagogічних технологій, спрямованих на етнопедagogізацію цільових, змістовних та процесуальних складових творчої роботи.*

*Емоційно-оцінний компонент відображає емоційно-вольове, рефлексивне освоєння цінностей і технологій етнопедagogічної діяльності, перетворення їх в особисті погляди та переконання, норми і способи діяльності.*

**Ключові слова:** етнопедagogіка, етнопедagogічна компетентність, фахівець з мистецтва.

**УДК 793.3-051Василенко**

**Олександр Жиров**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка

ORCID ID 0000-0002-6969-398X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/258-268

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ЗМІСТУ  
ТВОРЧОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В САМОДІЯЛЬНИХ  
ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ: ТВОРЧЕ ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ**

**К. ВАСИЛЕНКА**

*У статті проаналізовано основні напрями діяльності хореографічних колективів післявоєнного періоду в теоретичних доробках теоретиків і практиків танцювального мистецтва. Узагальнено й ґрунтовно розкрито основні складові навчально-виховної діяльності в самодіяльних хореографічних колективах, розроблених К. Василенком: 1) планувальна робота; 2) навчально-тренувальні заняття; 3) вивчення й відпрацювання окремих танцювальних номерів і композицій, на основі яких буде здійснюватися постановочна робота; 4) вироблення навичок акторської майстерності; 5) вивчення бальних танців. Доведено практичну значущість досвіду К. Василенка в сучасних умовах, що зумовлено вимогами сьогодення й потребами самодіяльності в якісній організації педагогічного процесу в хореографічних колективах.*

***Ключові слова:** педагог, К. Василенко, народний танець, тренувальний процес, самодіяльний хореографічний колектив, навчально-виховна діяльність, методика роботи, післявоєнний період.*

**Постановка проблеми.** На початку нового тисячоліття для інваріантних пошуків оптимізації процесу естетичного виховання підростаючого покоління, зокрема, засобами хореографічного мистецтва, надзвичайно важливим є осмислення тих надбань, що були створені людством і особливо провідними діячами вітчизняної хореографії впродовж другої половини ХХ ст., адже саме в цей час були закладені підвалини сучасної національної народної хореографії. У контексті цього досить актуальними є прийоми й методи культурно-педагогічної діяльності видатного дослідника українського хореографічного мистецтва, фундатора вищої хореографічної освіти в Україні, доктора мистецтвознавства, професора Кіма Юхимовича Василенка (1925-2002 рр.).

**Аналіз актуальних досліджень.** У ході наукового пошуку з'ясовано, що опубліковані до цього часу матеріали про К. Василенка дають далеко неповне уявлення про його творчість і оцінюють її переважно з мистецтвознавчих позицій. Цінними для розуміння мистецьких надбань

педагога є праці І. Антипової, В. Данилейка, А. Нагачевського, Ю. Станішевського, Ю. Тертичного, Ю. Чурко, М. Шатульського. У роботах цих авторів досліджується розвиток танцювального мистецтва в Україні, розглядається балетмейстерська та дослідницька діяльність К. Василенка, з наукової точки зору аналізуються його теоретичні праці та внесок у процес становлення теоретико-методичних засад української народної хореографії. Заслугують на увагу наукові розвідки С. Козака, В. Коломійця, В. Рябініної, В. Туркевича, Т. Швачко, у яких наведено біографічні дані, висвітлено його культурно-просвітницьку діяльність. З наукових позицій мистецька спадщина К. Василенка розглядалася в дисертаціях П. Білаша, С. Легкої, Т. Павлюк, А. Шевчука, В. Шкоріненка. Окремі аспекти педагогічної діяльності в самодіяльних колективах розглядають В. Беляєв, В. Дунаєвський, В. Коломієць, О. Шаповалов. Проте аналіз наукової розробки проблеми дозволяє констатувати, що навчально-виховна діяльність як провідний напрям змісту творчого педагогічного процесу в самодіяльному хореографічному колективі не була предметом спеціальних наукових досліджень.

**Мета статті** – крізь призму сучасності показати актуальність мистецько-педагогічної спадщини К. Василенка, розкрити навчально-виховну діяльність як провідний напрям роботи танцювальних колективів.

**Методи дослідження.** Досягнення поставленої мети передбачало застосування низки методів: пошуково-бібліографічного – для аналізу й систематизації науково-педагогічних, мистецтвознавчих, історичних, літературних джерел і архівних матеріалів; історико-ретроспективного – для аналізу змісту мистецько-педагогічної спадщини та діяльності К. Василенка; порівняльно-зіставного – для виявлення внеску педагога в розвиток української народної хореографії; хронологічного – для вивчення діяльності педагога-митця в динаміці та часовій послідовності; методу теоретичного аналізу – для узагальнення й осмислення досвіду діяльності К. Василенка.

**Виклад основного матеріалу.** Спадщина К. Василенка представляє собою явище унікальне. На відміну від багатьох видатних постатей у галузі хореографії, він не тільки створював прекрасні композиції, етюди й номери, тобто займався виключно практичною діяльністю і був митцем-практиком, але й на основі багаторічного досвіду з наукової точки зору розробив, обґрунтував й описав власну методику роботи хореографічного колективу, яка базувалася на комплексному взаємопроникненні різних напрямів діяльності, що свідчило про його становлення як педагога й теоретика-науковця.

Аналіз теоретичних праць повоєнного й післявоєнного періоду, у яких автори торкалися питань організації та діяльності хореографічних

самодіяльних колективів, показав, що не було єдиної думки щодо основних напрямів їх діяльності. Як зазначала Т. Ткаченко, «не дивлячись на великі досягнення самодіяльного танцювального мистецтва, у повсякденній навчально-тренувальній роботі більшості колективів немає єдиного методу викладання. Створення єдиної системи навчання укр. необхідне» (Стенюшина та Ткаченко, 1962, с. 36). Так, Т. Кутасова визначає п'ять видів роботи самодіяльного танцювального колективу: 1) виховна; 2) навчально-тренувальна; 3) робота над репертуаром; 4) суспільна діяльність; 5) організаційні питання (Кутасова, 1954, с. 15-16). І. Литкіна роботу колективу поділяє на виховну, навчально-тренувальну, постановочну і репетиційну (Литкіна, 1957). І. Антипова вважає, що в самодіяльному танцювальному колективі робота складається з трьох основних розділів: організаційного, навчального і постановочного (Антипова, 1972, с. 4).

На основі багаторічної практики та досвіду попередників К. Василенко розробив і практично перевірів власні дидактичні основи роботи з хореографічним колективом, які передбачали реалізацію таких напрямів діяльності: 1) політико-масова робота; 2) навчально-виховна діяльність; 3) постановочна робота; 4) концертна діяльність; 5) організаційна та культурно-масова робота; 6) семінарські заняття творчої групи і громадських керівників-хореографів. Ця методика швидко набула поширення в колективах художньої самодіяльності України як засіб розвитку народної хореографії (Жиров, 2007, с. 160).

За свідченнями учасників ансамблю «Дніпро» «важливим джерелом зростання й успішної роботи колективу стало велике бажання його керівника створити народний за своєю суттю ансамбль та щира зацікавленість його учасників у мистецтві, їх наполеглива праця й систематичне навчання, висока трудова дисципліна» (Коломієць, 1958, с. 24). Раціонально побудована навчально-виховна діяльність сприяла виконанню поставлених перед колективами завдань, досягненню високого рівня виконавської майстерності. Від її якості залежить не тільки майстерність і творчий ріст учасників, але й загальний рівень їхньої культури та вихованості. Як зазначав А. Каргін, «отримати якісні творчі й педагогічні результати неможливо поза навчальною роботою, яка органічно включає в себе реалізацію усього комплексу соціально-виховних і художньо-виконавських завдань, пов'язаних із формуванням духовно розвиненої особистості» (Каргін, 1984, с. 83).

У ході дослідження встановлено, що до К. Василенка навчально-виховна робота в танцювальних колективах будувалася на основі досвіду й

інтуїції, що значно гальмувало процес розвитку хореографічного мистецтва. Педагог одним із перших із наукової точки зору розглянув найважливіші аспекти функціонування танцювального колективу. К. Василенком були визначені такі основні складові навчального процесу в самодіяльних хореографічних колективах: 1) планувальна робота; 2) навчально-тренувальні заняття; 3) вивчення й відпрацювання окремих танцювальних номерів і композицій, на основі яких буде здійснюватись постановочна робота; 4) вироблення навичок акторської майстерності; 5) вивчення бальних танців. Кожен із названих складників мав виховне спрямування (Жиров, 2013, с. 86).

К. Василенко був переконаний, що в хореографічному колективі повинна бути глибоко продумана система роботи, визначена організаційна форма й налагоджена систематична навчально-виховна діяльність. Увага до педагогічних основ і ефективна організація навчальної репетиційної роботи відіграють величезну роль в ідейному та художньому зростанні танцювального колективу, у набутті професіональних навичок і знань, необхідних для виховання виконавців, здатних утілити на сцені образи наших сучасників (Райдуга, с. 4). Тому процес навчальної роботи в танцювальному колективі повинен мати творчий, цілеспрямований характер.

Як педагог, К. Василенко був переконаний, що для діяльності танцювального колективу надзвичайно важливим є планування. На кожен рік розроблявся перспективний план занять, і відповідно до нього кварталні, місячні, недільні, щоденні плани роботи. За рік, як правило, здійснювалася постановка двох-трьох масових танців і дев'яти-десяти малих форм. Крім великих хореографічних полотен, у колективі завжди планувалася робота над українським танцем і однією сюжетною постановкою. Так, за час роботи ансамблю «Дніпро» глядачі побачили: у 1947 р. – танці «Плескач», «Слов'янська сюїта», у 1948 р. – український народний танець «На вулиці» та композицію «Перемога», у 1952 р. – «Гопак» і «Волго-Дон», у 1957 р. – «Український весільний» і композицію «За владу Рад». Під час підготовки до Декади української літератури і мистецтва в Москві (1960 р.) колектив працював над великим полотном «Купальські розваги», композицією «Дзержинці», танцями «Червона калина» і «Поема про Україну» (Василенко, 1961, с. 47). Розробляючи перспективний план, К. Василенко особливу увагу звертав на актуальність тематики танців, оскільки вважав, що результативність роботи й успіх колективу значною мірою залежать від рівня зацікавленості молоді.

Важливого значення в колективі К. Василенка надавалося обліку роботи, який дає можливість зафіксувати досягнений досвід, здійснити ґрунтовний аналіз подій, що відбулися, виявити помилки і знайти найбільш ефективні методи підвищення виконавської майстерності кожного учасника й оптимальні шляхи розвитку колективу. Основним документом діяльності колективу був журнал-щоденник, у якому, крім загальних даних про гуртківців, записувалися плани роботи, дати початку й закінчення роботи над постановками, відомості про проведену політико-масову та навчально-виховну діяльність. Крім щоденника, у колективі було запроваджено ведення своєрідного «літопису історії» ансамблю, де фіксувалися автори лібрето, музики, постановки, перші виконавці, число виступів, дати початку й закінчення постановок. Усе це ілюструвалося матеріалом із газет, журналів, фотографіями, відгуками. Цей «літопис» наочно розкривав творче обличчя й життя ансамблю за весь час існування.

Значну роль у діяльності колективів К. Василенка відігравав актив та підказаний практикою орган самоврядування – бюро, яке з часом перетворилося на творчу групу з п'яти виконавців, що стежила за дисципліною, розробляла творчі питання, готувала нові постановки. Окрім того, предметом уваги творчої групи було оформлення на роботу, побутові питання, організація відпочинку, особисте життя й навчання гуртківців. «Коли за справу береться актив, коли в учасників гуртка починає пульсувати творча думка, коли вони намагаються внести і свою частку праці в загальну справу, тоді, безумовно, ідейно-художній рівень постановок, рівень виконавської майстерності кожного підвищується швидкими темпами, а значить, і колектив у цілому невпинно прогресує», – писав К. Василенко (Василенко, 1961, с. 22-23).

Провідною ланкою навчальної, виховної, організаційно-методичної, культурно-освітньої роботи К. Василенко вважав начально-тренувальний процес. Танцівник не зможе досягти творчих успіхів без систематичних тренувальних занять. Розглядаючи цілі й завдання навчально-виховної діяльності в самодіяльному хореографічному колективі, К. Василенко вказував на їх усеохоплюючий характер, який полягає не лише в оволодінні танцювальною майстерністю й технікою виконання, а й у формуванні гармонійно та всебічно розвиненої особистості. Найважливіше завдання навчально-тренувальних занять – естетичне й фізичне виховання, вироблення правильної постановки корпусу, рук, ніг, голови, розвиток та укріплення м'язів і суглобно-зв'язкового апарату, вироблення еластичності та міцності м'язів (Стенюшина та Ткаченко, 1962, с. 20), установа

правильного дихання, тобто підготовка танцюючого актора. К. Василенко неодноразово звертав увагу своїх вихованців на практичну важливість тренажу, який є своєрідним фундаментом для виконання більш складних рухів. «Велику помилку допускають ті виконавці, які розглядають тренаж як щось другорядне, непотрібне, призначене лише для розігріву м'язів, тому завжди від гуртківців він вимагав працювати на повну силу, бо заняття «впівсили» сприяють невиразності виконання, розслабленості», – підкреслював педагог (Василенко, 1960, с. 28).

Вивчення історії розвитку хореографічного мистецтва дозволило встановити, що в післявоєнний період характерною особливістю викладання народного танцю стає переведення всієї організації та методики навчання танцю на класичну основу. К. Василенко був одним із перших балетмейстерів, хто поставив під сумнів доцільність такої системи навчання. Він активно впроваджує в методику роботи з танцювальними колективами так званій змішаний тренаж, оскільки, на його глибоке переконання, класичний і народно-характерний тренажі перебувають у тісному зв'язку між собою й доповнюють один одного. Основне завдання керівника танцювального колективу полягає в доборі й розподілі тренувальних вправ таким чином, щоб вони давали максимальну користь при мінімальній затраті сил та часу, не викликаючи перевтоми в танцюристів.

Не заперечуючи важливість вивчення основ класичного танцю, особливо на початковому етапі формування танцівника, К. Василенко основним компонентом навально-тренувального процесу для колективу народного танцю вважав народно-сценічний тренаж. Особливістю характерного тренажу було те, що він будувався з урахуванням досягнень класичної школи танцю, хоча і не повторював її вправ. «Багато вправ цього тренажу є логічним розвитком, видозміною елементів класичного тренажу. Не володіючи ними, учасник самодіяльності не буде у змозі засвоїти необхідні рухи» (Кузнецов, 1951, с. 22). Під час переходу до вивчення вправ народного танцю основну увагу педагог звертав на елементи вистукування і на рухи, що розвивають ту групу м'язів, яка недостатньо була зайнята у класичному тренажі. Завдяки такому підходу «у гуртківців поступово з'являється правильна координація рухів рук, ніг і корпусу, знижується напруга м'язового апарату, шліфується темп» (Василенко, 1960, с. 31).

Тренувальний процес у танцювальному колективі «Дніпро», як і в більшості професійних колективів, складали вправи біля станка та на середині залу. Заняття біля станка, на думку К. Василенка, мають важливе значення в процесі становлення самодіяльних виконавців, оскільки вони не

тільки «розігрівають» танцюристів, розвивають та укріплюють м'язи, але й закладають педагогічні основи майбутньої техніки виконання, готують до технічно складних рухів. Педагог зазначав, що «для початківців заняття біля станка дійсно зовні непривабливі, нецікаві. Але вони необхідні для кожного, щоб якнайкраще продемонструвати свою майстерність під час виступу на сцені. Це база майбутніх успіхів» (Василенко, 1961, с. 14). Саме тому вони є обов'язковим елементом кожного танцювального уроку. Порядок вправ біля станка К. Василенко встановлював за ступенем зростання складності та за принципом чергування рухів, що тренують різні групи м'язів. Педагог дотримувався загальноприйнятої послідовності в системі тренувальної роботи. Складні вправи на початковому етапі розучувались і виконувались обличчям до станка. Лише після набуття необхідних навичок гуртківці переходили до виконання вправ, тримаючись однією рукою за палку.

Відповідно до загальноприйнятих у хореографії правил проведення занять, наступною частиною уроку були вправи на середині залу. Цей етап роботи К. Василенко вважав також основним, оскільки правильне й систематичне її проведення сприяє розвитку танцювальності, виразності, характеру й манери виконання, технічному вдосконаленню рухів. Як правило, на середині залу згідно з розробленими ним педагогічними основами вивчаються технічні рухи (повороти, стрибки, закладки, присядки).

Цілком закономірно, що побудова навчальної роботи, особливо на середині залу, підпорядковується постановочному плану колективу. Тому, окрім навчально-тренувальних вправ, під час цієї частини уроку розучуються танцювальні елементи та етюди, які в подальшому будуть складати основу майбутнього танцювального твору. Особливу увагу К. Василенко звертав не лише на техніку обертів і стрибків як одних із найскладніших технічних елементів, а й на національні особливості танцю. Так, наприклад, при розучуванні українського танцю педагог значну увагу приділяв вправам, які «сприяють розвитку стрибка, складних присядок другого плану», а «при підготовці російського танцю відпрацьовуються різні комбінації, які складаються з каблучних вправ, дробових вистукувань у поєднанні з різними поворотами та обертами» (Василенко, 1960, с. 33-34). Отже, тренувальна робота відіграє важливу роль у професійному становленні танцівників художньої самодіяльності.

У ході дослідження було виявлено, що в своїй практичній діяльності К. Василенко вважав за доцільне використовувати різноманітні форми організації навчання: навчальний урок (екзерсис), дрібногрупові та індивідуальні заняття, самотійну роботу. Відповідно до специфіки роботи



в танцювальному колективі, найбільш поширеною була дрібногруппова форма, яка передбачала одночасне заняття кількох груп у різних приміщеннях з метою більш якісного засвоєння матеріалу й виконання практичного завдання. Важливого значення К. Василенко надавав індивідуальній формі навчання – індивідуальним заняттям як із відстаючими виконавцями, які таким чином ліквідували недоліки у своїй майстерності, так і з солістами ансамблю, які розучували сольні партії, етюди, композиції. Індивідуальні заняття допомагали формувати творче обличчя виконавців. Крім того, для розвитку та вдосконалення технічних навичок солістів ансамблю К. Василенко активно використовував самостійні індивідуальні відпрацювання складних технічних елементів та сольних номерів. Завдяки цьому самостійна робота стала органічною частиною діяльності колективу, що значно покращило навчальний процес.

Працюючи над удосконаленням змісту творчо-педагогічної діяльності танцювального колективу, К. Василенко під час навчально-тренувальних занять звертав увагу на вироблення акторської майстерності виконавців, без якої неможливе повноцінне сприйняття хореографічного твору глядачами. Педагог підкреслював: «З метою розкриття творчих індивідуальностей учасників ми звернули увагу на їх акторську майстерність. Робота над сценічними етюдами збуджує творчу активність та ініціативу гуртківців, формує поняття про характери та образи постановки. Працюючи в цьому напрямку, ми намагалися не давати учасникам закінчених, готових штампів рухів або мізансцен, а прагнули до розвитку творчої самостійної реакції» (Василенко, 1961, с. 57). Це сприяло тому, що дівчата й юнаки самі пропонували цікаві рішення, мізансцени тощо. Гуртківці розуміли, що висока виконавська техніка – це не самоціль, а засіб, за допомогою якого вони втілюють думки і почуття персонажів постановки. Саме для досягнення додаткового виховного впливу на глядачів та виконавців і здатності більш точно передати хореографічний образ К. Василенко виділяв час для роботи над корпусом, руками, головою, добивався виразності і пластичності виконання, працював над розвитком координації всіх частин тіла й оволодіння технікою танцю, що становить основу акторської виразності.

На думку К. Василенка, у процесі хореографічної підготовки доцільно використовувати вивчення бальних танців. У першу чергу, це стосувалося тих танців, які містять елементи класичного й народного екзерсису, а тому найбільш прості та зрозумілі для виконавців: «Проста венгерка», «Падекатр», «Падеграс», «Вальс», «Краков'як», «Полька», «Бальна

мазурка», «Полонез», «Фігурний вальс» (Василенко, 1960, с. 29). Вони поєднують у собі засоби музичного, пластичного, спортивно-фізичного, етичного й художньо-естетичного розвитку та освіти (Современный бальный танец, с. 11). З цією метою на вечорах танців, що проводилися в Палаці культури металургів, було встановлено чергування кращих гуртківців, які слідкували за порядком, перевіряли репертуар оркестру, диригували танцями та мали навчати молодь правильно й красиво танцювати. Крім того, для популяризації народних і бальних танців організовувалися концерти-лекції «Про культуру танців», які супроводжувалися демонструванням бальних і народних танців у виконанні кращих танцівників колективу (Василенко, 1961).

Педагог на прикладах ансамблів «Дніпро» і «Дарничанка» довів, що навчально-виховна діяльність не повинна обмежуватися питаннями тренування, адже досягти успіху можна лише за умови гармонійного поєднання тренувальної й педагогічної роботи, спеціальної і загальновиховної. К. Василенко був переконаний, що виховна робота має проводитись як під час занять, так і в позаурочний час.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, аналіз теоретико-практичного доробку К. Василенка дає змогу стверджувати, що він збагатив хореографію новаторськими на свій час ідеями і положеннями, з наукової точки зору розробивши власну методику роботи в самодіяльних хореографічних колективах. Його практичний досвід та ідеї стосовно діяльності танцювальних ансамблів не втратили своєї актуальності і в наш час, а тому можуть слугувати корисним підґрунтям сучасним керівникам колективів і потребують більш ґрунтовного вивчення і впровадження у практичну діяльність самодіяльних хореографічних ансамблів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Антипова, І. М. (1972). *Танцювальний гурток у клубі*. К.: Мистецтво (Antypova, I. M. (1972). *Dance club in the club*. K.: Art).
- Василенко, К. (1960). *Українські танці на клубній сцені*. М.: Профиздат (Vasylenko, K. (1960). *Ukrainian dances on the club scene*. M.: Profizdat).
- Василенко, К. Ю. (1961). *Дзержинці танцюють: Нарис про заслужений самодіяльний ансамбль народного танцю УРСР «Дніпро» Палацу культури металургів заводу ім. Ф.Дзержинського, міста Дніпродзержинська, Дніпропетровської області*. К.: Держ. вид-во образотв. мистец. і муз. літ-ри УРСР (Vasylenko, K. Yu. (1961). *Dzerzhinty dance: Essay on the honored amateur folk dance ensemble of the USSR "Dnipro" of the Palace of Culture of Metallurgists of the plant named after F. Dzerzhinsky, the city of Dniprodzerzhynsk, Dnipropetrovsk region*. K.: State publishing house of visual art and music literature of the USSR).

- Жиров, О. А. (2007). *Розвиток української народної хореографії у мистецько-педагогічній спадщині та діяльності К. Василенка (50-90 роки ХХ ст.)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир (Zhyrov, O. A. (2007). *Development of the Ukrainian National Choreography in an Art-Pedagogical Heritage and Activity of K. Vasylenko (50-90s of the 20th Century)* (PhD thesis). Zhytomyr).
- Жиров, О. А. (2013). Особливості мистецько-педагогічної діяльності К. Василенка в самодіяльних танцювальних колективах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 3 (69), 84-88 (Zhyrov, O. A. (2013). Peculiarities of K. Vasylenko's artistic and pedagogical activity in amateur dance groups. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 3 (69), 84-88).
- Каргин, А. С. (1984). *Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе*. М.: Просвещение (Kargin, A. S. (1984). *Educational work in an amateur art group*. М.: Education).
- Коломієць, В. (1958). Повчальний приклад. *Соціалістична культура*, 7, 24-25 (Kolomiets, V. (1958). An instructive example. *Socialist culture*, 7, 24-25).
- Кузнецов, А. (1951). *Учебно-воспитательная работа в самодеятельных танцевальных коллективах*. М.: Профиздат (Kuznetsov, A. (1951). *Teaching and educational work in amateur dance groups*. М.: Profizdat).
- Кутасова, Т. (1954). *Самодеятельный танцевальный коллектив*. М.: Профиздат (Kutasova, T. (1954). *Amateur dance group*. М.: Profizdat).
- Лыткина, И. Н. (1957). *Хореографический коллектив художественной самодеятельности*. М.: Трудрезервиздат (Lytkina, I. N. (1957). *Choreographic group of amateur performances*. М.: Trudreservizdat).
- Райдуга: Репертуар. зб. (1985). 4. *Танцювальний гурток у клубі*. К.: Мистецтво (Rainbow: Repertoire collection (1985). 4. *Dance group in the club*. К.: Art).
- Стриганов, В. М., Уральская, В. И. (ред.) (1977). *Современный бальный танец*. М.: Просвещение (Striganov, V. M., Uralskaia, V. I. (Eds.) (1977). *Modern ballroom dance*. М.: Education).
- Стенюшина, А. А., Ткаченко, Т. А. (1962). *Танцевальный коллектив в клубе*. М.: Советская Россия (Steniushyna, A. A., Tkachenko, T. A. (1962). *Dance team in the club*. М.: Soviet Russia).

## РЕЗЮМЕ

**Жиров Александр.** Учебно-воспитательная деятельность как ведущее направление содержания творческого педагогического процесса в самодеятельных хореографических коллективах: творческое осмысление опыта К. Василенко.

*В статье проанализированы основные направления деятельности хореографических коллективов послевоенного периода в теоретических работах теоретиков и практиков танцевального искусства. Обобщены и основательно раскрыты основные составляющие учебно-воспитательной деятельности в самодеятельных хореографических коллективах, разработанных К. Василенком: 1) планировочная работа; 2) учебно-тренировочные занятия; 3) изучение и отработка отдельных танцевальных номеров и композиций, на основе которых будет осуществляться постановочная работа; 4) выработка навыков актерского мастерства; 5) изучение бальных танцев. Доказана практическая значимость опыта К. Василенко в современных условиях, что обусловлено требованиями*

*настоящего времени и потребностями самодеятельности в качественной организации педагогического процесса в хореографических коллективах.*

**Ключевые слова:** педагог, К. Василенко, народный танец, тренировочный процесс, самодеятельный хореографический коллектив, учебно-воспитательная деятельность, методика работы, послевоенный период.

### SUMMARY

**Zhyrov Oleksandr.** Educational activity as the leading direction of creative pedagogical process content in amateur choreographic groups: creative comprehension of K. Vasylenko's experience.

*The article analyzes the main activities of the postwar period choreographic groups in the dance theorists and practicing dance experts' theoretical achievements. It is noted that on the basis of years of practice and experience of K. Vasylenko's predecessors, his own didactic bases of work with amateur dance groups were developed and practically tested, which later became the basis of his author's methodology. They included implementation of the following activities: 1) political and mass work; 2) educational activities; 3) staging work; 4) concert activity; 5) organizational and cultural work; 6) creative group and public leaders-choreographer's seminars.*

*Based on the analysis of artistic and pedagogical literature and periodicals of the second half of the twentieth century, the main components of educational activity in amateur choreographic groups according to K. Vasylenko are generalized and thoroughly revealed: 1) planning work; 2) training sessions; 3) learning and practicing of separate dance choreography and routines on the basis of which staging work will be carried out; 4) acting skills development; 5) ballroom dancing learning. It is established that each of the named components had an educational direction. The content of all components is considered. It was found out that in planning activities an important role was given to creating various work plans, keeping records of the team activities and self-government body functioning, the bureau. The organization of the initial training process peculiarities in dance groups led by K. Vasylenko are revealed: regularity of training sessions, the practical importance of training, application of mixed training, the subordination of educational work to the production plan of the team, use of various forms of the training organization. The role of acting skills and ballroom dancing leaning for the formation of participants' creative individuality is determined.*

*The practical significance of K. Vasylenko's experience in modern conditions is proved, which is due to the requirements of the present and the needs of amateur activities in the qualitative organization of the pedagogical process in choreographic groups.*

**Key words:** teacher, K. Vasylenko, folk dance, training process, amateur choreographic collective, educational activities, work methodology, post-war period.

УДК 378.016:78:7.071.2

**Марина Петренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3058-4129

DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/269-280

## **НОВІ ВИМІРИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ ШКІЛЬНОЇ ПРОГРАМИ**

*У статті актуалізовано проблему інтерпретації вокально-інструментальних творів шкільної програми. На основі аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення представлених у науковій літературі концептуальних положень із досліджуваної проблематики виявлено особливості та теоретичні основи тлумачення пісенного шкільного репертуару (з акцентом на інструментальну складову), зокрема: необхідність урахування специфічності будови зазначених творів як «моносинтезу» фактур вокально-хорової партії і фортепіанного супроводу, розкодування координат авторського тексту досліджуваних музичних творів, проектування особливих педагогічно спрямованих виконавсько-ансамблевих рішень продукування партії супроводу. На основі виділених ідей запропоновано низку ефективних мистецьких методів здійснення досліджуваного інтерпретаційного процесу.*

**Ключові слова:** музична інтерпретація, виконавська інтерпретація, вокально-інструментальні твори, координати авторського тексту, учитель музичного мистецтва, мистецькі методи.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним напрямом сучасної музично-педагогічної освіти є розвиток творчої особистості, орієнтація на діалог людини з культурою, формування досвіду реалізації завдань майбутньої професійної діяльності.

Специфіка роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає здатності розкривати учням найтонші градації художньої ідеї музичних творів у особистісно-творчому самовираженні, відкривати школярам палітру переживань, втілених композитором. Отже, «важливо, щоб виразна інтерпретація стала міцною основою, фундаментом художнього спілкування вчителя із школярами» (Падалка, 1982, с. 27).

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз джерел музично-педагогічного і мистецтвознавчого спрямування дає змогу констатувати, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Л. Арчажникова, А. Бондарєв, Г. Бошук, А. Григор'єв, О. Єременко, Т. Карпенко, В. Крицький, О. Лобова, О. Ляшенко, Л. Масол, Л. Михайлова, М. Моїсєєва, Д. Науказ, І. Одинокова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін., розглянуто різноманітні ракурси проблеми формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів

музичного мистецтва. Утім, широкий спектр зазначених досліджень не заповнює прогалин у сфері питань інтерпретації вокально-інструментальних творів шкільної програми.

**Мета статті** – висвітлити теоретичні та методичні аспекти інтерпретації вокально-інструментальних творів (з акцентом на інструментальну складову) у контексті сучасної шкільної музичної педагогіки.

**Методи дослідження.** Вивчення та вирішення проблеми інтерпретування вокально-інструментальних творів шкільної програми передбачає застосування комплексу методів дослідження, адекватних аналізованому феномену. Для визначення теоретичних основ тлумачення пісенного шкільного репертуару, урахування вітчизняного та зарубіжного досвіду в уточненні сутності й особливостей даного процесу нами використовувалися *теоретичні методи* – аналіз, синтез, систематизація та узагальнення представлених у науковій літературі концептуальних положень із досліджуваної проблематики. Для виявлення комплексу педагогічних чинників розвитку здатності здійснювати інтерпретування вокально-інструментальних музичних зразків шкільної програми нами використовувалися *емпіричні методи* – спостереження та педагогічний експеримент.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім доцільно конкретизувати значення низки понять, пов'язаних із досліджуваним явищем. За такого підходу варто зауважити, що в музичному мистецтві інтерпретація визначається як трактування музичного твору, що призводить до поглибленого осягнення його змістової концепції й різниться за типами, з-поміж яких для контексту предметного поля нашого дослідження актуальним є виконавська інтерпретація.

Окреслюючи сутнісну природу терміну «виконавська інтерпретація», знаходимо безліч тлумачень цього поняття: «процес звукової реалізації нотного тексту, що припускає індивідуальний підхід до музики, яка виконується, активно до неї відношення»; «тривалий процес осмислення й освоєння музичного твору виконавцем із результатом цього творчого процесу – виконавським втіленням» (*Музичний енциклопедичний словник, 1990*).

Погоджуємося з визначеннями науковців щодо заявленої дефініції і в контексті нашого наукового пошуку визначаємо поняття «виконавська інтерпретація» як творчу діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва з осмислення й освоєння музичного твору з його виконавським утіленням.

Варто зазначити, що інтерпретуюча функція вчителя музичного мистецтва яскраво проявляється у процесі хорового та ансамблевого співу

як під час уроків музики, так і під час позакласної роботи. Учитель на основі глибинного осягнення композиторського задуму вокально-інструментальних творів повинен донести учням власне бачення їх художньо-образного змісту у вигляді вербальних і музично-виконавських повідомлень і організувати процес спільного музикування.

Необхідним убачаємо висвітлення особливостей зазначених музичних творів та окреслення шляхів їх трактування. Вокально-інструментальні твори специфічні за своєю будовою, вони є поєднанням різnorodних фактур у єдине ціле. Це органічне злиття різних «складових», які створюють єдиний і багатогранний музично-художній текст, «моносинтез» фактур вокально-хорової партії і фортепіанного супроводу.

Основою пізнання художньо-образного змісту вокально-інструментальних творів є його «авторський текст» як семіотична система, виражена засобами мовної та нотної графіки (літературний текст та музичний текст як інтерпретація літературного першоджерела). Його невизначеність, схематизм зумовлює необхідність подальшого розкодування та «довизначеності» за рахунок розпізнавання й диференціювання груп координат авторського тексту.

У контексті сказаного, актуальним стало створення схеми координат авторського тексту вокально-інструментальних творів. З-поміж них виділяємо: позначені координати (авторський рівень тексту), неточно позначені координати (авторсько-виконавський рівень тексту) та непозначені координати (виконавсько-ансамблевий рівень тексту). А також визначаємо змістові компоненти кожного з виділених текстових рівнів. Зміст авторського рівня тексту складають такі компоненти: літературний текст, нотний текст (метроритм, звуковисотність, гармонія, ладо-тональність, формо-композиція) та тип фактурного викладу супроводу. До змісту авторсько-виконавського текстового рівня належать: темп, агогіка, динаміка, артикуляція, фразування, аплікатура, авторські ремарки, педалізація. Зміст виконавсько-ансамблевого рівня тексту складають такі компоненти: функціональна та рольова характеристика супроводу, динамічний баланс; динамічна, артикуляційна, агогічна, метроритмічна, темпова узгодженість; інтонаційна єдність.

Розпізнавання й диференціювання зазначених координат, усвідомлення їх семантичної заданості та проектування на засоби майбутнього виконавського втілення, зумовить продуктивність вихідного етапу інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вектор нашої уваги спрямовується, у першу чергу, до незмінної, точно позначеної частини нотного тексту – типу фактурного викладу

супроводу. Розуміння фактури як явища універсального у значенні «матеріального відбиття образів, настроїв, асоціацій» (Приходько, 1997, с. 64-65) дає підстави стверджувати, що фактура супроводу вокально-інструментального твору також утілює суттєві риси художнього образу, є «репрезентантом емоційно-чуттєвої та драматургічної програми» (Вечер, 2007) музично-ансамблевого цілого і співвідноситься з його жанровою приналежністю.

Таблиця 1

**Схема координат авторського тексту вокально-інструментального твору**

Складові тексту	Вид і характер текстових координат
Літературний текст	Точно позначені координати (авторський рівень тексту)
Нотний текст (метроритм, звуковисотність, гармонія, ладотональність, формо-композиція)	
Тип фактурного викладу супроводу	
Темп	Неточно позначені координати (авторсько-виконавський рівень тексту)
Агогіка	
Динаміка	
Авторські ремарки	
Педалізація	
Артикуляція	
Фразування	
Аплікатура	Непозначені координати (виконавсько-ансамблевий рівень тексту)
Функціональна та рольова характеристика супроводу	
Динамічний баланс	
Динамічна, артикуляційна, агогічна і метро-ритмічна узгодженість, інтонаційна єдність	

Зазначене вказує на існування характерних типів фактури супроводу; фактурних формул, що символізують конкретний художньо-образний смисл, настроїв.

Отже, узагальнення теоретичних позицій щодо організації фактурних процесів вокально-інструментальних творів обумовлює розуміння взаємопов'язаності фактури і жанрової основи музичного зразка. Тому вбачається необхідним в інтерпретуючій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявлення жанрової семантики незмінної, точно позначеної частини авторського тексту – типу фактури фортепіанного супроводу.

Важливим для осягнення змістової сутності вокально-інструментальних творів є також аналіз діалектичного співвідношення літературного та



музичних текстів. Саме синтез двох видів мистецтв (літератури і музики) істотно посилює художньо-образну виразність вокально-інструментальних творів. Це не механічне, елементарне поєднання декількох видів мистецтв, а органічне злиття різних «складових», які створюють єдиний і багатогранний музично-художній текст. Такий художній синтез – створення нового, неповторного художнього образу, якісно новий художній результат. Саме тому необхідним є осмислення синтетичного цілого вокально-інструментального твору з точки зору взаємовідносин літературного та музичного текстів.

Більшість музикознавців пов'язують мистецтво поезії з конкретикою, визначеністю. Але інші дослідники вказують, що слово є більш хиткою субстанцією і конкретика його досить відносна. Так, І. Степанова вказує, що форма слова може бути «більш зрозумілою і однозначною, або менш ясною й обкутаною аурую різних символів» (Степанова, 2002, с. 131), що вказує на варіативний потенціал літературного джерела. Цим пояснюється множинність створених музичних зразків на один і той самий літературний текст, безліч смислових підтекстів музичних еквівалентів літературного першоджерела. Це актуалізує виявлення принципів перекладення віршів на музичну мову. Для контексту нашого дослідження важливими є принципи узагальненого й деталізованого «прочитання» поетичних першоджерел, що розкривають зміст цілого, або зміст частковостей (Степанова, 2002, с. 154).

Виявлення того чи іншого принципу музичного відтворення поетичних текстів допомагає визначенню функціональної характеристики супроводу у виконавському відтворенні художньо-образного змісту вокально-інструментального твору. Науковою думкою (Малишев, 1977) визначено такі функції супроводу, що, на наш погляд, є найчастіше вживаними в реаліях ансамблевої взаємодії: функція образного узагальнення (втілення узагальненого, «результативного» образно-емоційного змісту; підкреслення, підсилення образного змісту поезії. Деталі, нюанси літературного тексту не мають для музики істотного значення, подробиці літературного тексту нівелюються заради втілення головної ідеї та відтворення загального настрою); функція образної деталізації (чутливий відгук на деталі й нюанси поетичного тексту, розкриття найтонших образних підтекстів, створення неповторного варіанту «озвучування» літературного тексту, його нової образної концепції. Це не єдиний узагальнений музичний образ, а низка самостійних образів, які розвиваються, зіставляються, протидіють).

Окреслені особливості характерні і для різновиду вокально-інструментальних творів – шкільної пісні (пісні для дітей), прикладного жанру, що використовується в різних видах класної та позакласної музичної роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Пісні для дітей характеризуються відносною простотою й доступністю музичної та поетичної мови. Зазначені різновиди пісень різняться багатожанровою палітрою: це ліричні й лірико-патріотичні, жартівливі, пісні-ігри, пісні-танці, колискові пісні та ін. Процес осягнення їх змістової сутності також обумовлюється розпізнаванням та диференціюванням координат авторського тексту, усвідомленням їх семантичної заданості, урахуванням взаємодії образних сфер музики і поезії.

Саме діалектика відносин двох головних сфер пісні – слова й музики є головною специфічною особливістю даного жанру, що обумовлюється, у першу чергу, композиційно-драматургічними його аспектами. Поняття «композиція» витлумачується музичною наукою як спосіб побудови музичного твору, принцип розташування і співвідношення його частин (Мазель, 1979), а поняття «драматургія» – як закономірна послідовна зміна явищ і пов'язується з поняттями «процес» та «розвиток» (Михайлова, 1993). Спосіб побудови шкільної пісні актуалізується куплетною формою, у якій одна й та сама музична строфа повторюється з різними строфами тексту. Літературний текст, що лежить в основі пісні, являє собою послідовність різноманітних, «індивідуалізованих» строф, у яких розкривається драматургія змісту, а музична складова пісні – сталий узагальнено-мелодійний музичний образ, указує на статичність композиційної її побудови. Виявлене протиріччя музично-літературного синтезу шкільної пісні, що обумовлюється стабільністю музично-мелодійного й мобільністю літературного її компонентів, загострює необхідність «нових горизонтів» розкриття виразово-змістових можливостей літературного тексту засобами музично-виконавської конкретизації.

Деталізація літературного тексту в куплетах пісні при узагальненості мелодійно-музичного матеріалу породжує особливість функціонування третьої складової образного цілого шкільної пісні, а саме – партії супроводу. Саме фактура супроводу пісні покликана виконувати важливі художні функції – висвітлювати емоційно-процесуальну динаміку образу. Найбільш органічно цей процес простежується в куплетно-варіаційній формі. Діалектика співіснування поезії і музики в ній вирішується найбільш гармонійно завдяки варіаційному фактурно-виконавському розвитку супроводу. Функції вокальної мелодії і супроводу тут ніби

розмежовуються: мелодія, повторюючись без змін, розкриває образ узагальнено, а супровід – тяжіє до образної деталізації (на відміну від жанру романсу, більш узагальнено розкриває зміст тексту й відображає лише деякі нюанси і градації одного характеру чи настрою).

Отже, жанр шкільної пісні яскраво виявляє свою процесуально-динамічну сторону в літературному тексті, архітектонічну, «кристалічну» в мелодійно-музичному матеріалі та особливу процесуальну в партії супроводу. Розгляд специфічної особливості жанру шкільної пісні – діалектики відносин двох її головних сфер (музики і поезії), уможливив виокремлення ще однієї образної функції супроводу, притаманній пісенному жанру – функції часткової образної деталізації (відгук на зміст поетичного тексту, відображення змін нюансів і градацій образного змісту літературного тексту в музичному супроводі).

Не менш важливим чинником усвідомлення «художнього завдання» партії супроводу є дослідження рольових відносин ансамблевих партій. Так, за визначенням дослідників, існують такі комунікативні моделі рольової взаємодії ансамблевих партій у вокально-інструментальних творах, зокрема шкільних піснях: модель нерівноправної, ієрархічної взаємодії: а) «соло-акомпанемент» (провідна функція сольної партії); б) провідна функція супроводу; модель рівноправної взаємодії: а) «діалог-згода», «діалог-суперечність», «діалог-конфлікт», «діалог-бесіда, розмова» (перемінне проведення тематичного матеріалу у вокально-хоровій і фортепіанній партіях); б) «дуєт-згода», «дуєт-розбіжність», «дуєт-суперечність» (одночасне поєднання вивершеного в образному сенсі тематизму у вокально-хоровій і фортепіанній партіях) (Польська, 2003).

Але виконавсько-ансамблева практика засвідчує, що такий розподіл досить умовний. Як правило, спостерігається взаємодія диференційованих вище моделей рольової взаємодії, пояснювана особливостями музичної драматургії, принципами розвитку тематичного матеріалу ансамблевих творів. Виявлення функціональної та рольової характеристики супроводу забезпечить визначення особливостей та логіки його звучання в синтетичному цілому вокально-інструментального твору, допоможе визначенню динамічних взаємовідносин.

Отже, виявлення особливостей вокально-інструментальних творів, зокрема шкільних пісень, обумовлює логіку педагогічних дій їх інтерпретування. Конкретизуємо найбільш доцільні методи заявленого напрямку.

З метою створення уявлень про зміст вокально-інструментальних творів шкільної програми, логічного обґрунтування їх виконавської версії,

доречним вважаємо застосування *методу «створення виконавської версії пісні»*. Задля його успішного здійснення необхідним є опанування алгоритму виконавського аналізу вокально-інструментальних творів для дітей. Запропонований алгоритм конкретизується такими завданнями:

- надайте емоційно-змістову характеристику вокально-інструментального твору шкільної програми;
- проаналізуйте його багаторівневі контекстуальні зв'язки (стильові, жанрові, соціально-історичні, історико-культурні та ін.);
- проаналізуйте авторський текст вокально-інструментального твору (розпізнавання й диференціювання його координат, розкриття їх семантичної заданості);
- проаналізуйте взаємовідносини літературного та музичного текстів;
- визначте композиційно-драматургічну програму пісні (функціональні характеристики куплетів як розділів музичної композиції – експозиційні, розвивальні, завершальні; види функціональної взаємодії між куплетами – контраст, співставлення, зв'язний розвиток; структурна роль приспіву (може мати два значення – що розділяє, що об'єднує);
- позначте динаміку емоційного розвитку образу, його кульмінаційні точки (знайдіть визначення, які відповідають емоціям, що їх викликала музика; установіть їх послідовність відповідно до динаміки музичного образу);
- охарактеризуйте роль інструментальних фрагментів, що містяться у вокально-інструментальних творах: вступів (прелюдій); інтерлюдій; закінчень (постлюдій);
- спроєктуйте способи та прийоми виконавсько-ансамблевого втілення в аспекті вирішення майбутніх педагогічних завдань (Петренко, 2015, с. 145).

Не менш важливим методичним інструментом обраного напрямку дослідження вважаємо *метод «фактурно-жанрового синтезу»*. Як зазначалося раніше, фактура супроводу виконує важливу «смыслеутворюючу» функцію і є невід'ємною часткою музично-ансамблевого цілого. Тому, під час створення акомпанементу до мелодії шкільної пісні художній образ може бути повністю розкритий, а може бути зруйнований через невірний вибір фактурної формули. У зв'язку з цим важливого значення набуває усвідомлення закономірностей фактурно-жанрового синтезу різновидів творів пісенного жанру, що пояснюється «знаковістю» кожного конкретного фактурно-жанрового симбіозу як носія й виразника певного образного ладу, емоційного стану, настрою.

Вихідною передумовою визначення відповідності типових фактурних формул акомпанементу конкретним музичним жанрам виступає опора на базові музичні структури (первинні жанри). Загальновідомі (за С. Скребковим) три корінні жанрові типи музичного тематизму, два з яких – історично первинні: декламаційність (вигуки, заклики, причитання та ін., що знайшли музичне оформлення), танцювальність (точніше – моторність, що вбирає різновиди танцю, маршу, відображені в музиці трудові рухи) та аріозна наспівність, кантилена, пісенність, що базується на двох перших і формується завдяки еволюціонуванню музичного мистецтва (Скребков, 1973).

Саме спираючись на перераховані базові музичні структури та жанрові першооснови, на які орієнтується шкільна програма з музики, науковцями розроблено класифікацію образно-жанрових особливостей пісенних зразків:

I. Моторні пісні: 1) маршеві; 2) танцювальні (рід польки; рід вальсу).

II. Наспівні пісні: 1) ліричні; 2) колискові (Одинокова, 1985).

Згідно з наведеною класифікацією конкретизовано й закономірності фактурно-жанрового синтезу різновидів творів пісенного жанру. Отже, ураховуючи заявлені вище теоретичні позиції, пропонуємо здійснювати відбір фактурної формули акомпанементу, що найбільш відповідає образно-жанровим особливостям пісенного зразка за такими правилами:

- у доборі акомпанементу до мелодії шкільної пісні керуйтеся класифікацією відповідності типових фактурних формул акомпанементу образно-жанровим особливостям пісенних зразків:

- для маршових пісень характерним є застосування двох типових фактурних формул акомпанементу: акордового супроводу та чергування баса й акорду;

- для пісні-польки характерним є застосування типової фактурної формули акомпанементу – чергування баса й акорду з крокуючим басом. Для пісні-вальсу характерним є застосування типових фактурних формул акомпанементу – чергування баса і акорду, гармонійної фігурації;

- для наспівних пісень характерним є застосування типових фактурних формул акомпанементу: чергування баса й акорду, акорду арпеджато, гармонійної фігурації. Здійснення окреслених завдань сприяє створенню переконливого художнього образу вокально-інструментального зразка, забезпечує можливість ефективного педагогічного впливу на емоційно-чуттєву сферу школярів.

Актуальним також убачаємо застосування *методу «варіантної інтерпретації вокально-інструментального твору з використанням прийому художнього перебільшення»* (модифікований метод Плешкової).

Зазначений метод конкретизується створенням інтерпретаційних версій вокально-інструментальних творів для шкільної аудиторії, у яких особливо рельєфно, загострено подаються істотні, значущі деталі музичного зразка. Наприклад, для творів пісенного жанру актуальним є яскраве подання інструментальних фрагментів – вступу, інтерлюдії та закінчення; виразне інтонування мелодії, за необхідністю підкреслене виконання найхарактерніших засобів музичної виразності (наприклад, синкопованого ритму, механічного ритму, щільності та м'якості звучання, помірної гучності звучання, співучого legato, легкого staccato тощо). Даний метод націлює майбутніх педагогів на створення доступної для сприйняття учнів інтерпретаційної версії вокально-інструментальних творів (Плешкова, 1995).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, у статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури з проблем особливостей вокально-інструментальних творів шкільної програми виділено ідеї, які стали базисом розробки педагогічного інструментарію їх тлумачення. Конкретизовано низку мистецьких методів ефективного здійснення інтерпретаційного процесу, серед яких: метод «створення виконавської версії пісні», метод «фактурно-жанрового синтезу» та метод «варіантної інтерпретації вокально-інструментального твору з використанням прийому художнього перебільшення».

Подальшого вивчення вимагають питання визначення ефективних педагогічних умов формування інтерпретаційної здатності майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Вечер, Д. В. (2007). *Виконавський аналіз музичного твору: теоретичний і практико-методичний аспекти (на прикладі діяльності піаніста-інтерпретатора)* (дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03). Київ (Vecher, D. V. (2007). *Performing analysis of a musical work: theoretical and practical-methodological aspects (on the example of the activity of a pianist-interpreter)* (PhD thesis). Kyiv).
- Мазель, Л. А. (1991). *Вопросы анализа музыки*. М.: Сов. Композитор (Mazel, L. A. (1991). *Questions of music analysis*. M.: Sov. Composer).
- Мальшев, Ю. В. (1977). *Принципы образного синтеза музыки и поэзии в современном романсе (опыт анализа творчества Ю. Мейтуса)* (дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02). Киев (Malyshev, Yu. V. (1977). *The principles of figurative synthesis of music and poetry in modern romance (the experience of analyzing the work of Yu. Meitus)* (PhD thesis). Kyiv).
- Михайлова, Л. Б. (1993). *Художественно-педагогическая интерпретация песенного репертуара как компонент профессиональной деятельности учителя музыки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва (Mikhailova, L. B. (1993). *Artistic and pedagogical interpretation of the song repertoire as a component of the professional activity of a music teacher* (PhD thesis). Moscow).

- Музыкальный энциклопедический словарь* (1990). М.: Советская энциклопедия (*Musical Encyclopedic Dictionary* (1990). М.: Soviet encyclopedia).
- Одинокова, И. Н. (1985). *Развитие творческих сторон личности студента в процессе обучения элементам композиции (на материале сочинения аккомпанемента к школьной песне)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва (Odinokova, I. N. (1985). *Development of the creative sides of the student's personality in the process of teaching the elements of composition (based on the composition of the accompaniment to a school song)* (PhD thesis). Moscow).
- Падалка, Г. М. (1982). *Учитель, музыка, діти*. К.: Муз. Україна (Padalka, H. M. (1982). *Teacher, music, children*. К.: Musical Ukraine).
- Петренко, М. Б. (2015). Формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій герменевтичного підходу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (54), 332-342 (Petrenko, M. B. (2015). Formation of concertmaster interpretive skills of future music teachers from the standpoint of hermeneutic approach. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (54), 332-342).
- Плешкова, Н. И. (1995). Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов) (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Киев (Pleshkova, N. I. (1995). *Formation of students' pedagogical communication skills (based on the material of music and pedagogical faculties)* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Польська, І. І. (2003). *Камерний ансамбль: теоретико-культурологічні аспекти* (дис. ... доктора мистецтвознавства: 17.00.03). Київ (Polska, I. I. (2003). *Chamber ensemble: theoretical and culturological aspects* (DSc thesis). Kyiv).
- Приходько, В. И. (1997). *Музыкальная фактура и исполнитель*. Х.: Фолио (Prykhodko, V. I. (1997). *Musical texture and performer*. Kharkiv: Folio).
- Скребков, С. С. (1973). *Художественные принципы музыкальных стилей*. М.: Музыка (Skrebkov, S. S. (1973). *Artistic principles of musical styles*. М.: Music).
- Степанова, И. В. (2002). *Слово и музыка. Диалектика семантических связей*. М.: Книга и бизнес (Stepanova, I. V. (2002). *Word and music. Dialectics of semantic connections*. М.: Book and business).

## РЕЗЮМЕ

**Петренко Марина.** Новые измерения интерпретации вокально-инструментальных произведений школьной программы.

В статье актуализирована проблема интерпретации вокально-инструментальных произведений школьной программы. На основе анализа, синтеза, систематизации и обобщения представленных в научной литературе концептуальных положений по исследуемой проблематике выявлены особенности и теоретические основы толкования песенного школьного репертуара (с акцентом на инструментальную составляющую), в частности: учет специфичности строения отмеченных произведений как «моносинтеза» фактур вокально-хоровой партии и фортепианного сопровождения, необходимость раскодирования координат авторского текста исследуемых музыкальных произведений, создание особенных педагогически направленных исполнительско-ансамблевых решений воспроизведения партии сопровождения.

*На основе выделенных идей предложен ряд эффективных художественных методов осуществления исследуемого интерпретационного процесса.*

**Ключевые слова:** *музыкальная интерпретация, исполнительская интерпретация, вокально-инструментальные произведения, координаты авторского текста, учитель музыкального искусства, художественные методы.*

### SUMMARY

**Petrenko Maryna.** *New dimensions of interpreting vocal-instrumental works of the school program.*

*The article actualizes the problem of interpreting vocal-instrumental works of the school program. On the basis of analysis, synthesis, systematization and generalization of conceptual provisions presented in the scientific literature on the studied problems the peculiarities and theoretical bases of interpretation of school song repertoire (with an emphasis on instrumental component) are revealed, in particular: taking into account the specificity of the structure of the specified works as a “mono-synthesis” of the textures of the vocal-choral part and piano accompaniment, the need to decode the coordinates of the author’s text of the studied musical works, designing special pedagogically oriented performing-ensemble solutions for the production of the accompaniment part.*

*It is found that vocal-instrumental works are specific in their structure, they represent a combination of heterogeneous textures into a single whole. It is an organic fusion of different “components” that create a single and multifaceted musical-artistic text. The basis of knowledge of their artistic and figurative content is the “author’s text”. Its uncertainty, schematism necessitates further decoding and “predetermination” due to the recognition and differentiation of coordinate groups.*

*The coordinate scheme of the author’s text of vocal-instrumental works is created. The include: marked coordinates (author’s text level), inaccurately marked coordinates (author-performer’s text level) and unmarked coordinates (performer-ensemble’s text level). The content components of each of the selected text levels are defined. The content of the author’s level of the text consists of the following components: literary text, musical text (metrorhythm, pitch, harmony, pitch-tone, form-composition) and the type of textured presentation of the accompaniment. The content of the author-performer’s text level includes: tempo, agogics, dynamics, articulation, phrasing, fingering, author’s remarks, pedaling. The content of the performer-ensemble’s level of the text consists of the following components: functional and role characteristics of the accompaniment, dynamic balance; dynamic, articulatory, agogic, metrorhythmic, tempo coherence; intonation unity.*

*A number of components of the author’s text of vocal-instrumental works of the school program are carefully analyzed, namely: type of textural presentation of accompaniment, features of ratio of literary and musical texts, functional and role characteristic of accompaniment. On the basis of the selected theoretical positions a number of effective artistic methods of realization of the investigated interpretive process is offered.*

**Key words:** *musical interpretation, performing interpretation, vocal-instrumental works, coordinates of the author’s text, teacher of musical art, artistic methods.*



УДК 786.2

Инна Хатинова

Академия музыки, театра и изобразительных искусств,  
г. Кишинев, Республика Молдова  
ORCID ID 0000-0003-2745-7978  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.05-06/281-292

## ПРЕЛЮДИИ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА В РЕПЕРТУАРЕ СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ АКАДЕМИИ МУЗЫКИ, ТЕАТРА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ

*В настоящей статье автор обращается к жанру прелюдии — одному из самых популярных в фортепианной музыке. Жанр прелюдии нашел широкое распространение и в творчестве композиторов Республики Молдова. Цель статьи — рассмотрение с исполнительской точки зрения прелюдий для фортепиано, написанных отечественными авторами и включенных в педагогический репертуар студентов-пианистов кафедры специального фортепиано Академии музыки, театра и изобразительных искусств. Автор анализирует форму этих сочинений, черты стиля, особенности драматургии, композиторского языка. Статья содержит многочисленные исполнительские и педагогические рекомендации для молодых пианистов. Делается вывод о роли данных пьес в оптимизации процесса профессионального образования и воспитания студентов.*

**Ключевые слова:** фортепианная музыка, жанр прелюдии, музыкальная форма, фортепианная фактура, молдавский фольклор, исполнительский анализ, концертно-педагогический репертуар, композиторы Республики Молдова.

**Постановка проблемы.** Жанр фортепианной прелюдии неизменно привлекал внимание композиторов Республики Молдова. Наряду с другими инструментальными миниатюрами, прелюдии для фортепиано отечественных авторов являются благодатным музыкальным материалом для учебного процесса в учебных заведениях разного уровня.

**Анализ последних научных публикаций.** Фортепианные прелюдии Георгия Няги, Владимира Ротару, Семена Лунгула, Константина Руснака, Алексея и Мариана Стырчи, Виталия Сечкина эскизно затрагиваются в монографических исследованиях молдавских музыковедов Е. Клетинича (Клетинич, 1983), А. Мирошников (Мирошников, 1973) и Е. Гупаловой (Гупалова, 2008). Подробный исполнительский анализ прелюдий вышеуказанных композиторов в настоящей статье производится впервые.

**Цель статьи** — охарактеризовать те фортепианные прелюдии, которые созданы молдавскими композиторами и используются в педагогическом репертуаре пианистов Академии музыки, театра и

изобразительных искусств. Для этого выполнен анализ соответствующих прелюдий с указанием пианистических трудностей, обуславливающих возможность их привлечения при подготовке музыкантов-исполнителей.

**Методология исследования.** В процессе исследования образцов жанра фортепианной прелюдии в творчестве композиторов Республики Молдова использовался комплекс методов современного искусствоведения, направленных на теоретическое осмысление поставленной проблемы. На эмпирическом уровне исследования был произведен отбор прелюдий, входящих в концертный и педагогический репертуар студентов-пианистов Академии музыки, театра и изобразительных искусств Республики Молдова. На теоретическом уровне использовались общенаучные методы: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и др.

**Изложение основного материала.** Жанр фортепианной прелюдии неизменно привлекал внимание и находился в сфере творческих интересов отечественных композиторов. Первые профессиональные образцы данного жанра в молдавской фортепианной литературе создал Штефан Няга. Две его фортепианные прелюдии, написанные в 40-е годы XX века, по праву считаются одними из первых удачных примеров национально характерного решения жанра. Помимо этого, прелюдии для фортепиано можно найти в композиторском творчестве Г. Няги, В. Ротару, К. Руснака, М. Стырчи и многих других авторов. Проанализируем наиболее показательные из них.

Две прелюдии для фортепиано, чрезвычайно популярные в педагогической практике музыкальных учебных заведений Республики Молдова, принадлежат перу А. Стырчи. Они контрастны между собой: первая (*As-dur*) — светлая, лиричная, вторую (*es-moll*) отличают драматизм и бурный, взволнованный характер. *Прелюдия As-dur* для фортепиано А. Стырчи, созданная в 1946 году, написана в однотемной простой трехчастной форме ( $a - a_1 - a$ ). Основная ее тема очень светлая, певучая, лирически наполненная. Мелодия повествовательного характера (в верхнем голосе партии правой руки) звучит на фоне аккордов хорального склада в аккомпанементе. В их выразительности важная роль принадлежит альтерационным изменениям ступеней (понижение VI, II, повышение IV ступеней), что придает музыке национально определенный характер. Поэтому исполнителю нужно не только добиться теплого, певучего звука и хорошего *legato* в мелодии, но и прослушать и оттенить наиболее выразительные гармонии в аккомпанементе.

Средняя часть (*Più mosso*, т. 9) начинается очень тихо, затаенно, словно издали. Характер музыки постепенно меняется, становясь все

более взволнованным и драматичным. Секвенционное развитие мелодии сопряжено с подъемом во все более высокие регистры.

В репризе основная тема *Прелюдии* обновляется за счет перемещения в более высокий, «колокольчиковый» регистр (авторская ремарка *quasi campanelli*), изменения фактуры (мелодия звучит в обрамлении шестнадцатых).

*Прелюдия es-moll* воплощает бурный, страстный, драматичный порыв. Интонационно она близка ранним опусам А. Скрябина. Характерными особенностями данного сочинения является очень насыщенная динамика (почти постоянное *f* и *ff*) и непрерывная взволнованная триольная пульсация.

*Прелюдия* написана в простой двухчастной форме ( $a - a_1$ ). В общем фактурном комплексе, где важная роль принадлежит октавно-аккордовому складу и триольному ритмическому рисунку сопровождения, мелодический голос должен быть ясно проинтонирован, движение баса — представлять собой логически развитую линию.

Исполнение данной *Прелюдии* может быть рекомендовано не только на различных курсах АМТИИ, но и в старших классах музыкальных лицеев. Работа над этим сочинением, в соответствии с его романтической направленностью, может явиться подготовительным этапом для последующего исполнения сочинений западноевропейских композиторов-романтиков, а также А. Скрябина и С. Рахманинова.

Г. Нягой написана для фортепиано *Прелюдия es-moll*. Созданная в годы учебы в консерватории, она несет на себе следы влияния творчества композиторов-импрессионистов, заставляет вспомнить прелюдии К. Дебюсси *Паруса*, *Затонувший собор* и многие другие. Об этом свидетельствуют характерные для нее красочные колористические эффекты, богатство гармонических наслоений, частые и неожиданные смены тональностей. В то же время в произведении Г. Няги постоянно улавливаются типичные для молдавских ладов интонационные обороты (с участием II пониженной и IV повышенной ступеней). Это сочетание придает облику *Прелюдии* неповторимое очарование и своеобразие.

По форме *Прелюдия* одночастна и вся от начала до конца (на протяжении шестнадцати тактов) выдержана в одной фактуре: арпеджированные аккорды на фоне мощных колокольных басов. Однако согласно гармоническому и тональному развитию, в структуре пьесы можно выделить три раздела (8т. + 4т. + 4т.).

В исполнении основной темы пианист должен следить за тем, чтобы в арпеджированных аккордах, как органного типа, так и струящихся, арфообразных гармонических фигурациях в высоком регистре, постоянно преобладал верхний мелодический голос правой руки. Верхние тоны аккордов образуют при этом связную певучую мелодическую линию.

*Прелюдия cis-moll* С. Лунгула, написанная в 1980-е годы (издана в 1988 г. в сборнике под редакцией В. Левинзона и С. Коваленко) (Коваленко, Левинзон, 1988), продолжает традицию обращения молдавских авторов к данному музыкальному жанру. С. Лунгул в своей *cis-moll* ной *Прелюдии* не ставит перед собой задачи создания музыки в молдавском национальном духе. Его пьеса по своему музыкальному языку является произведением универсального, общеевропейского, национально нейтрального типа. *Прелюдия*, в которой просматриваются черты трехчастной композиции ( $a - a_1 - a$ ), носит лирический характер, в ней присутствует некоторый оттенок таинственности и мечтательности.

Пьеса начинается с небольшого двухтактового вступления на *pp*, очень спокойно, задумчиво, *Poco misterioso*.

Основная тема (т. 3) представляет собой напевную, повествовательную, пластичную линию, скрытую в аккордовой фактуре среднего голоса. Тема опирается на глубокие органные басы *cis* в октавном изложении. Они поддерживают атмосферу, созданную во вступлении.

Мелодическая линия среднего эпизода строится на интонациях основной темы, развивая ее в каноническом изложении. Небольшое *ritenuto* в т. 27, помогая хорошо «дослушать» *dis* в партии левой руки, подводит к сокращенной репризе. В ней сохраняется музыкальный материал первой части, однако, в отличие от первого изложения темы, где динамика усиливается, здесь, наоборот, громкость постепенно стихает. Кроме этого, основная тема представлена не полностью, в репризе звучит только начальная интонация. *Прелюдия* заканчивается очень спокойно, на *pp*.

В заключение отметим, что гамма оттенков различных настроений в этой прелюдии подчеркивает пластичность мелодического образа, что существенно облегчает исполнителю решение задачи цельности и единства формы.

Еще одним ярким примером данного жанра в творчестве отечественных авторов является *Прелюдия* К. Руснака. Художественные установки К. Руснака определяются гармоничным сочетанием двух основных сторон его профессиональной музыкальной деятельности: композитора и музыковеда-фольклориста. Собрание, запись и изучение

образцов молдавского фольклора наложило отпечаток на композиторский стиль К. Руснака. Его первые опыты связаны с созданием произведений для оркестра народных инструментов на основе обработок народных мелодий. К настоящему времени композитором сделано свыше сорока обработок народных песен и мелодий для оркестра молдавской народной музыки, написано большое количество песен, романсов, инструментальных пьес. Музыковед Г. Пирогова отмечает, что «...в творческом багаже К. Руснака, наряду с обработками, — множество оригинальных произведений, в которых нашли опосредованное выражение неповторимый дух молдавского фольклора, характерные черты его интонационно-ритмического словаря» (Березовикова, 1982, с. 75). Индивидуальный стиль К. Руснака отличают в целом тонкое мелодическое чутье, полифоничность музыкальной ткани, вариантность развития музыкального материала. Данные черты нашли отражение и в его *Прелюдии* для фортепиано. Эта пьеса обрела большую известность в местной пианистической среде, она часто исполняется на академических зачетах и экзаменах студентами фортепианной кафедры АМТИИ.

Своеобразие облика миниатюры определяется оригинальным сочетанием тонких импрессионистических красок в звукописи и яркой национальной характерности музыкального тематизма.

Пьеса написана под влиянием стилистики дойны. Композитор сумел выразить характерное для дойны импровизационное начало, которое проявляется в использовании принципа «...многократного, не регламентированного жесткими нормами повторения единиц музыкальной формы (мотива, фразы, куплета). Раскованность фольклорного интонирования весьма органично обнаруживает себя также в свободном варьировании, /.../ где отражается богатая игра индивидуальных оттенков основного образа» (Бирюков, 1984, с. 138). В *Прелюдии* К. Руснак проявил себя как искусный мастер вариантного преобразования материала: каждый из основных разделов прелюдии строится на всевозможных вариантах основной темы, трансформирующих ее мелодию, ритмику, фактуру.

Прелюдия монотематична, в ее структуре можно выделить три раздела ( $a - a_1 - a$ ): экспозиционный, развивающий и заключительный, дополненный кодой.

В связи с характерной для *Прелюдии* многоплановой фактурой с выдержанными тонами, с наслоениями по-разному окрашенных пластов на одно из первых мест при ее исполнении выступает внимание к педали.

Общие педальные указания в пьесе даны самим автором, а детализация тонкостей уже зависит от мастерства и уровня техники исполнителя. При всех сложных фактурных напластованиях необходимо стремиться к ясности звучания в противовес аморфной игре на одной общей педали, поэтому в сочинении возможно применение полупедали, вибрирующей педали, одновременного использования правой и левой педали.

Важную роль в интерпретации *Прелюдии* играет также звуковое разнообразие, многокрасочность. Задача пианиста — искусно «инструментировать» каждую фактурную линию или пласт, а затем выявить их звуковые и тембровые соотношения.

В некотором смысле с прелюдией К. Руснака перекликается *Прелюдия a-moll* В. Ротару. В *Прелюдии a-moll* начальным обозначением (*Andante doloroso e molto rubato*) автор однозначно направляет музыкальное мышление исполнителя, предлагая импровизационную манеру игры, свободу и раскрепощенность творческого воображения.

Произведение отличается явно выраженной жанровой образностью, полностью погружая слушателя в поэтическую атмосферу дойны. В сочинении находят отражение ее свободный стиль и характер глубокой боли, грусти и тоски. Поэтический облик молдавской дойны композитор облек в простую трехчастную монотематическую форму с кодой ( $a - a_1 - a$ ).

Интересно отметить, что в первоначальном варианте, в рукописи, пьеса называлась *Preludiu vocal*. Для исполнителей этот факт имеет большое значение, так как выявляет вокальную природу линии верхнего голоса и фактуры в целом. Другими словами, в исполнении *Прелюдии* кантиленность должна проявляться во всех слоях ее фактуры: певучие басы, поющие фигурации сопровождения и текучая напевная мелодия. Соответственно, штрих *legato sempre* должен господствовать над всеми остальными штрихами.

В первом вступительном такте мягкие напевные триоли готовят почву для появления верхнего мелодического голоса. Основная тема *Прелюдии* сразу вызывает в памяти медленные молдавские дойны со свойственными им особенностями фольклорного стиля *parlando rubato*.

В мелодическую линию темы удачно вплетены многочисленные мелизмы: трели, форшлагы, морденты; нисходящие секундовые «вздохи» создают элегическое настроение, характерные для дойн длительные остановки в конце фраз выражают задумчивость, усталость и печаль.

Медленное развертывание мелодии сопровождается непрерывным триольным движением в среднем голосе.

Работая над этой проникновенной лирической миниатюрой, студенты-пианисты могут теснее соприкоснуться с богатейшим художественным миром молдавской дойны, усовершенствовать навыки кантиленной игры, развить свою творческую исполнительскую фантазию.

*Две прелюдии* для фортепиано М. Стырча написал, возможно, по примеру своего отца-композитора А. Стырчи. Но если в прелюдиях А. Стырчи ощутимо воздействие творчества русских композиторов, особенно П. Чайковского и С. Рахманинова, то прелюдии М. Стырчи отличают использование средств современного музыкального языка, насыщенность острыми ритмами и диссонантными гармониями. Прелюдии часто исполняются вместе — так, как они опубликованы в сборнике *Piese pentru pian* (Коваленко, Левинзон, 1988).

Вполне вероятно, что они и задуманы композитором как небольшой цикл, будучи соединенными друг с другом по принципу темпового и образного контраста. Тем не менее, каждая из прелюдий имеет собственный индивидуальный облик и стилевые характеристики.

*Первая прелюдия* монотематична, в ней экспонируется и претерпевает дальнейшие метаморфозы первоначальный юмористический скерцозный образ с чертами гротесковости. Основной тематический материал включает два элемента: в ответ на задорную, озорную реплику несколько залихватского характера звучит угловатый, резкий мотив во втором такте.

Интересно, что синкопированный ритм озорного мотива является основной ритмической ячейкой всей миниатюры и придает пьесе характер каприччио, указанный в авторской ремарке (*Scherzando capriccioso*). Также в прелюдии обращает на себя внимание предельный лаконизм фактуры: во многих тактах тематический материал излагается в партии одной руки без гармонического сопровождения, мелодического контрапункта или каких-либо иных фактурных компонентов.

*Вторая прелюдия* контрастирует с предыдущей по темпу и типу рисуемых художественных образов, что проявляется уже в начальном композиторском указании: *Allegro con fuoco*. Одним из отличительных качеств этой прелюдии является сочетание современной гармонической лексики и яркого молдавского фольклорного колорита. Влияние молдавской народной музыки ощущается и в интонационном строе сочинения, и в опоре на фольклорную жанровость.

Первая часть *Прелюдии*, написанной в простой трехчастной форме ( $a - b - a$ ), — это яркая зарисовка в стиле молдавского народного танца,

стремительного, темпераментного, с характерной ритмикой. Средний раздел *Прелюдии, Molto meno mosso* (т. 16), переносит слушателя в лирическую сферу образов. Сама ремарка *rubato capriccio* отчетливо указывает на импровизационность, свободную манеру исполнения. Жалобные секундовые интонации, прихотливый ритмический рисунок мелодии, характерная мелизматика, свободное мотивно-вариантное развертывание материала напоминают мелодические обороты молдавской дойны с характерными чертами стиля *parlando rubato*. В то же время в звучании среднего эпизода *Прелюдии* ощущается влияние джазовых интонаций, как следствие увлечения композитора искусством джазовой импровизации. Третья часть — реприза — (*Tempo I*) в целом повторяет материал первого раздела.

Молодых исполнителей республики Молдова неизменно привлекают в прелюдиях М. Стырчи современное звучание, контрастность образов в сочетании с лаконичностью формы и яркой национальной окрашенностью.

Жанр прелюдии также находился в спектре творческих интересов композитора Виталия Сечкина<sup>1</sup>. *Пять прелюдов-картин* (Сечкин, 2014), созданные в последний, кишиневский, период творческого пути В. Сечкина, когда он стал членом Союза композиторов Молдавской ССР, характеризуют определенный этап творческой эволюции композитора, являясь итогом его поисков в области музыкального языка, жанров и форм фортепианной музыки. По словам самого автора, написание этих фортепианных пьес его вдохновили живописные пейзажи Молдовы. Вполне вероятно, что *Пять прелюдов-картин* были задуманы как цикл, поскольку они соединены друг с другом принципом темпового и образного контраста. Тем не менее, каждая из миниатюр имеет собственный индивидуальный облик и стилевые характеристики. Автору

---

<sup>1</sup> Виталий Васильевич Сечкин (1927, Харьков – 1988, Кишинев) – украинский композитор, пианист, педагог, музыкально-общественный деятель, Заслуженный артист Украины, профессор. В 1954 г. В. Сечкин окончил аспирантуру Московской консерватории по классу фортепиано Я. Зака. Он был блестящим пианистом, участником многих международных конкурсов и фестивалей, в том числе – лауреатом (I-я премия) международного конкурса пианистов в Берлине (1951 г.).

Почти 30 лет (1972–1985) В. Сечкин проработал в Киевской консерватории, пройдя путь от преподавателя до заведующего кафедрой специального фортепиано, профессора и декана фортепианного факультета. Последние годы жизни (1985–1988) В. Сечкин был заведующим кафедрой специального фортепиано Молдавской Государственной консерватории им. Г. Музическу, передавая свои знания и опыт молодым музыкантам Молдовы.

Помимо исполнительской и преподавательской деятельности В. Сечкин занимался композиторским творчеством. Он был автором многих сочинений разных жанров – от миниатюр до фортепианного концерта. Особое отношение композитор испытывал к фортепианной музыке. Для фортепиано им написаны две сонаты, сюита *Музыкальные картинки Чехословакии*, вариации, три прелюдии, *Думка*, *Праздничная поэма*, три этюда-картины, *Сюита* для двух фортепиано.



этой статьи посчастливилось быть первым слушателем и впоследствии первым после композитора исполнителем этих поэтичных фортепианных миниатюр. Обратимся к анализу данных пьес.

*Прелюд-картина № 1* написан в однотемной сложной трехчастной форме (A — B — A) в тональности *f-moll*. Основная его тема покоряет нежным, проникновенным характером музыки и мелодическим обаянием. Образный строй очень точно определяет авторская ремарка *inaferando* (ит. — неуловимо, чуть касаясь), впервые примененная русским композитором А. Скрябиным.

Пианисту в работе над этой пьесой основное внимание необходимо уделить исполнению мелодии: она должна быть хорошо проинтонирована, звучать ровно, плавно в звуковом отношении и, вместе с тем, гибко и пластично. Такое ее ведение будет соответствовать естественности и непринужденности развития музыкального материала, присущего этой фортепианной миниатюре.

*Прелюд-картина № 2* представляет собой небольшое сочинение скерцозного характера. На это указывает и первоначальное обозначение автора — *scherzando molto*. Являясь произведением игривого, озорного характера, оно привлекает внимание светлым оптимистическим настроением, прихотливым ритмическим узором, легкостью и прозрачностью фактуры.

Пьеса написана в сложной трехчастной форме (A — B — A). Основная тема первой части изобилует акцентами и острыми *staccato*. Основное внимание в работе над этим прелюдом необходимо уделить точному воспроизведению пунктирного ритмического рисунка в партии правой руки и штрихам: сочетанию *legato*, *staccato* и *tenuto* в партиях правой и левой руки, а также мелким лигам в мелодической линии.

*Прелюд-картина № 3* носит название *Над Днестром*. Характерные для него красочные колористические эффекты, богатство гармонических наслоений, частые и неожиданные смены тональностей вызывают ассоциации с творчеством композиторов-импрессионистов. Образный строй этого прелюда отличается особой тонкостью, одухотворенностью и поэтичностью.

Пьеса написана в сложной трехчастной форме с динамической репризой (A — B — A<sub>1</sub>) в тональности *a-moll*. В фактурном строении прелюда просматриваются три плана: басовая триольная линия восьмых, альтовый голос, выполняющий функцию мелодического контрапункта и очень спокойная и выразительная мелодия, являющаяся основной темой

сочинения. Она появляется в партии правой руки и звучит на фоне аккомпанирующего триольного движения восьмых в басовом регистре. Здесь к авторскому указанию *dolce* следует добавить также *legato e molto cantabile*.

От исполнителя требуется тщательное изучение тонального плана пьесы, так как частая смена тональностей играет важную роль в развитии темы, придавая музыке импровизационный характер.

*Прелюд-картина № 4* называется *Перед грозой*. Пьеса представляет собой виртуозное сочинение романтического плана. Форма здесь — сложная двухчастная ( $A - A_1$ ). Первая часть открывается основной темой, в выразительности которой большую роль играют трепетные взлетающие триольные пассажи шестнадцатыми, распределенные композитором между двумя руками. Пассажи вызывают ассоциации с сильными порывами ветра перед начинающейся грозой и должны быть сыграны *molto animato e agitato*.

Фактура второй темы и характер музыки близки известной *Прелюдии op. 28 № 4* Ф. Шопена. Серьезной работы потребует от пианиста исполнение партии аккомпанемента: как строго одновременное звукоизвлечение в аккордах, так и *molto legato*, призванное создать впечатление непрерывного их звучания без помощи правой педали.

В начале прелюда отсутствует авторское обозначение темпа. Не следует играть пьесу чересчур быстро: вся фактура должна быть хорошо проинтонирована. Предполагаемый темп  $\text{♩} = 96$ .

*Прелюд-картина № 5* снабжен композитором подзаголовком *Памяти павших*. Пьеса написана в простой двухчастной форме ( $a - a_1$ ) с кодой и вся от начала до конца выдержана в одной фактуре: аккорды, выписанные половинными нотами, на фоне остинатной триольной фигурации восьмыми в басовом регистре. Основная тема, открывающая сочинение, носит сумрачный и печальный характер. Звучание аккордов вызывает аналогию с перезвоном колоколов, сопровождающим траурное шествие.

В работе над этим прелюдом пианисту необходимо обратить внимание на строго одновременное взятие всех звуков, составляющих аккорды, так как даже малейшее их арпеджирование может уничтожить силу воздействия музыкального образа этого произведения.

Автору данной статьи и ее студентами-пианистам АМТИИ довелось неоднократно включать эти сочинения в свои концертные программы. Исполнение этих тонких миниатюр всегда тепло воспринимались как профессионалами, так и любителями музыки.

### **Выводы исследования и перспективы дальнейших разработок.**

Прелюдии для фортепиано А. Стырчи, Г. Няги, В. Ротару, С. Лунгула, К. Руснака, М. Стырчи, В. Сечкина, отличающиеся оригинальностью музыкального языка, ярким тематизмом, импровизационностью изложения музыкального материала, существенно обогатили национальный пианистический репертуар, вошли в золотой фонд фортепианной музыки композиторов Республики Молдова. В то же время, данные пьесы явились ярким вкладом отечественных авторов в развитие жанра прелюдии в мировой фортепианной литературе в целом.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Березовикова, Т. (1982). Константин Руснак. *Молодые композиторы Советской Молдавии*, Г. Пирогова (сост.), с. 74–85. Кишинев: Литература артистикэ (Berezovikova, T. (1982). Constantin Rusnac. In G. Pirogova (Ed.), *Young Composers of the Soviet Moldavia* (pp. 74–85). Chisinau: Literatura artistike).
- Бирюков, С. (1984). Обаяние импровизации (традиции и современная советская музыка). *Музыкальный современник* (вып. 5), В. Задерацкий и др. (ред.), с. 134–150. Москва: Советский композитор (Biryukov, S. (1984). The Charm of Improvisation (Traditions and Contemporary Soviet Music). In V. Zaderatsky et al. (Eds.), *Musical Contemporary* (vol. 5) (pp. 134–150). Moscow: Sovetskij kompozitor).
- Гупалова, Е. (2008). *Отечественный пианистический репертуар в Республике Молдова* (автореф. дис. ... канд. иск.). Кишинев (Gupalova, E. (2008). *Autochthonous piano repertoire in the Republic of Moldova* (PhD thesis abstract). Chisinau).
- Клетинич, Е. (1983). Инструментальная музыка Георгия Няги. *Композиторы союзных республик* (вып. 4), М. Нестьева (ред.-сост.), с. 3–33. Москва: Музыка (Kletinich, E. (1983). Instrumental music by Gheorghe Neaga. In M. Nestieva (Ed.), *Composers of the Soviet republics* (vol. 4) (pp. 3–33). Moscow: Muzyka).
- Коваленко, С., Левинзон, В. (сост.) (1988). *Произведения для фортепиано*. Кишинев: Литература артистикэ (Kovalenko, S., Levinzon, V. (Eds.) (1988). *Pieces for piano*. Chisinau: Literatura artistike).
- Мирошников, А. (1973). *Фортепианные произведения молдавских композиторов*. Кишинев: Штиинца (Miroshnikov, A. (1973). *Piano pieces by Moldavian composers*. Chisinau: Shtiintsa).
- Сечкин, В. (2014). *Пять прелюдов-картин для фортепиано*. Кишинев: Pontos (Sechkin, V. (2014). *Five preludes for piano*. Chisinau: Pontos).

### **АНОТАЦІЯ**

**Хатіпова Інна.** Прелюдії для фортепіано композиторів Республіки Молдова в репертуарі студентів-піаністів Академії музики, театру та образотворчого мистецтва.

Автор статті звертається до жанру прелюдії — одному з найбільш поширеного у фортепіанній музиці. Жанр прелюдії знайшов широке розповсюдження у творчості композиторів Республіки Молдова. Метою статті є розгляд прелюдій для фортепіано, що були створені вітчизняними авторами та внесені до педагогічного репертуару студентів-піаністів кафедри спеціального фортепіано Академії музики, театру та образотворчого мистецтва, з виконавської точки зору. Автор аналізує форму цих творів, риси стилю, особливості драматургії,

композиторську мову. Стаття містить численні виконавські та педагогічні рекомендації для молодих піаністів. Автор робить висновок про роль даних п'єс в оптимізації процесу професійної освіти та виховання студентів.

**Ключові слова:** фортепіанна музика, жанр прелюдії, музична форма, фортепіанна фактура, молдавський фольклор, виконавський аналіз, концертно-педагогічний репертуар, композитори Республіки Молдова.

### SUMMARY

**Hatipova Inna.** Piano preludes of Moldovan composers in repertoire of the student at the Academy of Music, Theatre and Fine Arts.

*In the present article the author presents a review of piano preludes written by Moldovan composers in the second half of 20th century which are frequently studied at the Academy of Music, Theatre and Fine Arts of the Republic of Moldova. The author seeks to characterize their imagery, musical language means and technical difficulties that can be encountered by young performers. The works analyzed are approved in the author's teaching practice.*

*The preludes were written by Gheorghe Neaga, Vladimir Rotaru, Semion Lungul, Constantin Rusnac, Alexei and Marian Stârcea, Vitaly Sechkin. Some information about these miniatures can be found in research by musicologists E. Kletinich, A. Miroshnikova, E. Gupalova. A detailed analysis from a performer's standpoint presented in the article is made for the first time.*

*The piano pieces indicated above are diverse. The two preludes by A. Stârcea contrast with one another: one has a lyrical character, whereas the other one differs in its drama and flustered character. The piece by Gh. Neaga bears the traces of impressionist music. C. Rusnac's and V. Rotaru's creations are composed using Moldovan doina stylistics, and S. Lungul's lyrical miniature is nationally neutral. In the two preludes by M. Stârcea, modern musical language means are used, and sharp rhythms and dissonant harmonies abound.*

*The article also presents five preludes-pictures by Vitaly Sechkin, a Ukrainian composer who spent his last period of life in Moldova. Inspired by Moldovan vivid landscapes, they differ in their imagery and tempo. Nonetheless, each of the miniatures has its own individual appearance and peculiarities of style.*

*All the works reviewed are distinguished by bright themes and original music language. They represent a substantial enrichment of national piano repertoire and are a striking contribution of autochthonous authors to the development of the prelude genre in the world's piano music.*

**Key words:** piano music, prelude genre, musical form, piano texture, Moldovan folklore, performing analysis, concert and pedagogical repertoire, composers from the Republic of Moldova.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

<b>Миронова Світлана, Бахмат Наталія.</b> Особливості монологічного мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями .....	3
<b>Боряк Оксана, Одинченко Лариса.</b> Молодші школярі з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в умовах сучасного інклюзивного простору .....	12

### РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Галецький Сергій.</b> Структура комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов .....	24
<b>Горохівська Тетяна.</b> Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти .....	37
<b>Дмітренко Наталя.</b> Автономне формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в письмі в майбутніх учителів математики .....	49
<b>Дука Марія, Серпенінова Юлія.</b> Використання комп'ютерних технологій як сучасного засобу викладання іноземних мов у закладах вищої освіти .....	59
<b>Лущик Юлія, Пікулицька Людмила, Циганок Ганна.</b> Комунікативна компетентність викладача ЗВО як складова професійної компетентності ..	71
<b>Лянной Юрій, Карпенко Юлія.</b> Сучасний погляд на застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх магістрів фізичної культури і спорту ...	85
<b>Максименко Татяна, Глива Яна, Александрова Анастасія.</b> Соціальна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього педагога закладу вищої освіти .....	96
<b>Малишевський Олег.</b> Практичний аспект формування готовності до професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю .....	106
<b>Матвієнко Леся, Хоменко Любов.</b> Застосування краудсорсингу під час викладання філологічних дисциплін у системі вищої освіти .....	117
<b>Незамай Мар'яна.</b> Зміст, форми та методи формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до педагогічної взаємодії з внутрішньо переміщеними дітьми та їхніми батьками .....	126
<b>Самойленко Олексій.</b> Методичні аспекти формування готовності бакалаврів з кібербезпеки до професійної діяльності засобами колаборативного навчання в умовах освітньо-цифрового середовища .....	137

<b>Хімчук Ліліана.</b> Базові компетентності майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема сучасності .....	149
---	-----

### РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Замецька-Залас Ольга, Келтик-Заборовська Ізабела.</b> Роль батьків і співпраця зі школою в запобіганні й подоланні освітніх проблем .....	161
<b>Куліченко Алла.</b> Теоретичні аспекти моделей інновацій та їх практична реалізація в сучасній медичній освіті .....	178
<b>Лазоренко Сергій, Балашов Дмитро, Чхайло Микола.</b> Епістемологія явища «трансгендер» у сучасному олімпійському спорті .....	190
<b>Марченко Михайло, Коноваленко Ілона, Крюкова Анна.</b> Тенденції дистанційного навчання: методи та технології.....	202
<b>Мафтин Лариса, Предик Аліна, Романюк Світлана.</b> Формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах освітніх змін.....	214

### РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Джус Оксана.</b> Софія Русова і розвиток українського позашкільля (до 20-річчя закону України «Про позашкільню освіту») .....	225
<b>Никифоров Андрій.</b> Тенденції фахової підготовки майстрів художньої обробки металу в закладах художньо-ремісничої освіти України XIX – початку XX століття .....	236

### РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<b>Енська Олена, Карпенко Євген, Крамська Світлана.</b> Проблема етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців з мистецтва в освітньому просторі сучасного закладу культури і мистецтв .....	247
<b>Жиров Олександр.</b> Навчально-виховна діяльність як провідний напрям змісту творчого педагогічного процесу в самодіяльних хореографічних колективах: творче осмислення досвіду К. Василенка....	258
<b>Петренко Марина.</b> Нові виміри інтерпретації вокально-інструментальних творів шкільної програми .....	269
<b>Хатіпова Інна.</b> Прелюдії для фортепіано композиторів Республіки Молдова в репертуарі студентів-піаністів Академії музики, театру та образотворчого мистецтва .....	281

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Миронова Светлана, Бахмат Наталья.</b> Особенности монологической речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями .....	3
<b>Боряк Оксана, Одинченко Лариса.</b> Младшие школьники с гиперактивным расстройством с дефицитом внимания в условиях современного инклюзивного пространства .....	12

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Галецкий Сергей.</b> Структура коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков .....	24
<b>Гороховская Татьяна.</b> Модель развития профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических учебных заведений.....	37
<b>Дмитренко Наталья.</b> Автономное формирование профессионально ориентированной англоязычной компетентности в письме у будущих учителей математики .....	49
<b>Дука Мария, Серпенинова Юлия.</b> Использование компьютерных технологий как современного способа преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях .....	59
<b>Луцник Юлия, Пикулицкая Людмила, Цыганок Анна.</b> Коммуникативная компетентность преподавателя ВУЗа как составляющая профессиональной компетентности .....	71
<b>Лянной Юрий, Карпенко Юлия.</b> Современный взгляд на применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущих магистров физической культуры и спорта.....	85
<b>Максименко Татьяна, Глыва Яна, Александрова Анастасия.</b> Социальная компетентность в структуре профессиональной компетентности будущего педагога учреждения высшего образования.....	96
<b>Малышевский Олег.</b> Практический аспект формирования готовности к профессиональной мобильности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля .....	106
<b>Матвиенко Леся, Хоменко Любовь.</b> Специфика применения краудсорсинга в процессе преподавания филологических дисциплин в системе высшего образования .....	117
<b>Незамай Марьяна.</b> Содержание, формы и методы формирования готовности будущих воспитателей УДО к педагогическому взаимодействию с внутренне перемещенными детьми и их родителями .....	126
<b>Самойленко Александр.</b> Методические аспекты формирования готовности бакалавров по кибербезопасности к профессиональной	

деятельности средствами колаборативного обучения в условиях образовательно-цифровой среды .....	137
<b>Химчук Лилиана.</b> Базовые компетентности будущих учителей начальной школы как педагогическая проблема современности .....	149

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Замецкая-Залас Ольга, Келтык-Заборовская Изабела.</b> Роль родителей и сотрудничество со школой в предотвращении и преодолении образовательных проблем .....	161
<b>Куличенко Алла.</b> Теоретические аспекты моделей инноваций и их практическая реализация в современном медицинском образовании .....	178
<b>Лазоренко Сергей, Балашов Дмитрий, Чхайло Николай.</b> Эпистемология явления «трансгендер» в современном олимпийском спорте .....	190
<b>Марченко Михаил, Коноваленко Илона, Крюкова Анна.</b> Тенденции дистанционного обучения: методы и технологии.....	202
<b>Мафтин Лариса, Предык Алина, Романюк Светлана.</b> Формирование положительного психологического климата в педагогическом коллективе современных общеобразовательных учебных заведений в условиях образовательных изменений .....	214

### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

<b>Джус Оксана.</b> София Русова и развитие украинского внешкольного образования (к 20-летию Закона Украины «О внешкольном образовании») .....	225
<b>Никифоров Андрей.</b> Тенденции профессиональной подготовки мастеров художественной обработки металла в учреждениях художественно-ремесленного образования Украины XIX – начала XX века. ....	236

### РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Энская Елена, Карпенко Евгений, Крамская Светлана.</b> Проблема этнопедагогической компетентности будущих специалистов по искусству в образовательном пространстве современного учреждения культуры и искусств.....	247
<b>Жиров Александр.</b> Учебно-воспитательная деятельность как ведущее направление содержания творческого педагогического процесса в самодеятельных хореографических коллективах: творческое осмысление опыта К. Василенко .....	258
<b>Петренко Марина.</b> Новые измерения интерпретации вокально-инструментальных произведений школьной программы .....	269
<b>Хатинова Инна.</b> Прелюдии для фортепиано композиторов Республики Молдова в репертуаре студентов-пианистов Академии музыки, театра и изобразительных искусств .....	281



## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

- Myronova Svitlana, Bakhmat Nataliia.** Features of monologue speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities ..... 3
- Boriak Oksana, Odynchenko Larysa.** Junior schoolchildren with hyperactivity disorder and attention deficit in modern inclusive space ..... 12

### SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

- Galetskyi Sergii.** The structure of communicative competence of future foreign language teachers. .... 171
- Horokhivska Tetiana.** Model for developing professional-pedagogical competence in lecturers of professional disciplines from technical universities.. .... 182
- Dmitrenko Natalia.** Autonomous formation of professionally oriented English competence in writing of future Mathematics teachers.....
- Duka Mariia, Serpeninova Yuliia.** The using of computer technology as a modern tool of teaching foreign languages in higher education institutions.....
- Lushchyk Yuliia, Pikulytska Lyudmyla, Tsyhanok Hanna.** Communicative competence of the teacher of the HEI as a component of professional competence .....
- Lianoi Yurii, Karpenko Yuliia.** A modern view on the application of information and communication technologies in the professional training of future physical training and sports masters .....
- Maksymenko Tetyana, Glyva Yana, Alexandrova Anastasiya.** Social competence in the professional competence structure of the future teacher of the higher education institution .....
- Malyshevskyi Oleg.** Practical aspect of forming readiness for professional mobility in future engineers-teachers in the area of computer technology.....
- Matviienko Lesia, Khomenko Liubov.** Specifics of crowdsourcing for teaching philological disciplines in the system of higher education .....
- Nezamay Mariana.** Contents, forms and methods of formation of future preschool teachers' readiness for pedagogical interaction with internally displaced children.....
- Samoilenko Oleksii.** Methodological aspects of forming cybersecurity bachelors' readiness for professional activity by means of collaborative training in the conditions of educational and digital environment .....
- Khimchuk Liliana.** Basic competences of future primary school teachers as a pedagogical problem of modernity .....

### SECTION III. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

<b>Zamecka-Zalas Olga, Kiełtyk-Zaborowska Izabela.</b> The role of parents and the cooperation with school in preventing and overcoming educational problems .....	161
<b>Kulichenko Alla.</b> Theoretical aspects of innovation models and their practical implementation in modern medical education .....	178
<b>Lazorenko Serhii, Balashov Dmytro, Chkhailo Mykola.</b> Epistemology of the transgender phenomenon in modern Olympic sports .....	190
<b>Marchenko Mykhailo, Konovalenko Ilona, Kriukova Anna.</b> Trends in the distance learning: methods and technologies .....	202
<b>Maphtyn Larysa, Predyk Alina, Romaniuk Svitlana.</b> Formation of a positive psychological climate in the teaching staff of modern general education institutions in the context of educational change .....	214

### SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

<b>Dzhus Oksana.</b> Sofia Rusova and development of Ukrainian extracurricular education (to the 20th anniversary of the Law of Ukraine “On Extracurricular Education”) .....	225
<b>Nykyforov Andrii.</b> Trends in professional training of artistic metalworking masters in the arts and crafts institutions of Ukraine in the XIX – early XX centuries.....	236

### SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION

<b>Enska Olena, Evgen Karpenko, Kramska Svitlana.</b> The problem of ethnopedagogical competence of future art specialists in the educational space of a modern institution of culture and arts .....	247
<b>Zhyrov Oleksandr.</b> Educational activity as the leading direction of creative pedagogical process content in amateur choreographic groups: creative comprehension of K. Vasylenko’s experience .....	258
<b>Petrenko Maryna.</b> New dimensions of interpreting vocal-instrumental works of the school program .....	269
<b>Hatipova Inna.</b> Piano preludes of Moldovan composers in repertoire of the student at the Academy of Music, Theatre and Fine Arts .....	281

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.**  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2020. – № 5-6 (99-100). – 299 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2020.05-06

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated  
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 31.08.2020.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 17,37 Обл. вид. арк. 18,32.  
Тираж 100 пр. Зам. № 65.

Виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.